

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 42. ТОМ 1
ISSUE 42. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 21.10.2021)*

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. 42. Том 1. – 340 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); **Гриченко 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 Ніколая 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 – Музезнавство, 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 13 from 21.10.2021)

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 42. Volume 1. – 340 p.

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 37(091)(477) «18/19»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-1>

Микола ГАЛІВ,

orcid.org/0000-0001-7068-3124

доктор педагогічних наук,

професор кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *halivm@yahoo.com*

ЕМПІРИЧНА ТА КОНТЕКСТУАЛЬНА АРГУМЕНТАЦІЯ В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКІВ ОСВІТИ (СЕРЕДИНА ХІХ СТ. – КІНЕЦЬ ХХ СТ.)

У статті аналізується застосування українськими істориками освіти (середина ХІХ ст. – кінець ХХ ст.) емпіричної та контекстуальної аргументації у своїх наукових працях. Для аналізу обрано студії, які побачили світ у доволі широких часових межах: від 1840-х рр., коли з'явилися перші студії вітчизняних авторів з історії освіти, до 1980-х рр. – часу зламу марксистського історико-теоретичного конструкта як методологічного фундаменту історичної науки в Україні. Для порівняння та ілюстрацій використано й праці російських і польських дослідників окресленого періоду, які працювали на теренах України. Така широка історіографічна основа створює можливості для більш узагальненої характеристики досліджуваного питання.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні загальнонаукових, спеціально-історичних і спеціальних джерелознавчих методів. Вибірку історіографічних джерел для цього дослідження здійснено за гніздовим методом.

З'ясовано, що українські дослідники історії освіти (середина ХІХ ст. – кінець ХХ ст.) висловлювали свої міркування в межах емпіричної, теоретичної та контекстуальної аргументації. Серед способів емпіричної аргументації у вітчизняному наративі історії освіти домінували приклади та ілюстрації, тобто індуктивні логічні елементи. Рідше вчені вдавалися до аналогії, вочевидь, розуміючи проблемність її застосування. Контекстуальна аргументація була у працях вітчизняних дослідників історії освіти додатковим, хоч подекуди й дуже яскравим засобом обґрунтування. В наукових працях українських вчених з історії освіти застосовувалися аргументи до традиції, авторитету, інтуїції, віри, здорового глузду, читацької аудиторії, абсурду тощо. Радянські вчені особливо активно послуговувалися аргументом до деонтичного авторитету (передусім класиків марксизму-ленінізму). Дедуктивний характер мав аргумент до абсурду, яким нерідко оперували вітчизняні вчені, намагаючись дискредитувати твердження наукових опонентів. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні механізмів теоретичної аргументації, які були задіяні у працях вітчизняних учених з історії освіти.

Ключові слова: *емпірична аргументація, контекстуальна аргументація, українська історіографія, історія освіти.*

Mykola HALIV,

orcid.org/0000-0001-7068-3124

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the History of Ukraine Department

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *halivm@yahoo.com*

EMPIRICAL AND CONTEXTUAL ARGUMENTATION IN SCIENTIFIC WORKS OF UKRAINIAN HISTORIANS OF EDUCATION (MID-XIX – LATE XX CENTURY)

The use of empirical and contextual argumentation in scientific works by Ukrainian historians of education (mid-XIXth – late XXth century) is analyzed in this article. The works published from the 1840s, when the first studies of Ukrainian authors on the history of education appeared, to the 1980s, the time of the break of the Marxist historical-theoretical construct as a methodological foundation of historical science in Ukraine, were selected for analysis. The works of the Russian and the Polish researchers who worked in Ukraine during this period were used for comparison and illustration. Such a broad historiographical background creates opportunities to describe the research question in a more general way.

The research methodology is based on the complex application of general scientific, special-historical and special source-based methods. The selection of historiographical sources for this study was carried out by the nesting method.

It was found that Ukrainian researchers of the history of education (mid-XIXth – late XXth century) built their arguments within the empirical, theoretical and contextual arguments. Examples and illustrations, ie inductive logical elements, dominated among the methods of empirical argumentation in the domestic narrative of the history of education. Scientists have rarely used the analogy, apparently understanding the problems of its application. Contextual argumentation in the works of Ukrainian researchers of the history of education was an additional, but sometimes very bright means of justification. Arguments to tradition, authority, intuition, faith, common sense, readership, absurdity were used by Ukrainian scientists in scientific works on the history of education. Those Ukrainian scholars who worked in the Soviet Union actively applied the argument to deontic authority (primarily to the claims of the classics of Marxism-Leninism). The argument for the absurd is deductive in nature, and this argument has often been used by Ukrainian scientists who have tried to refute or deny the claims of scientific opponents. Prospects for further research are to clarify the mechanisms of theoretical argumentation, which were involved in the works of domestic scholars on the history of education.

Key words: *empirical argumentation, contextual argumentation, Ukrainian historiography, history of education.*

Постановка проблеми. Обґрунтування становить одну з фундаментальних умов формування наукового знання. Будь-яке обґрунтування спирається на аргументацію як логіко-гносеологічний засіб. Загалом аргументація – це наведення доказів із метою переконати у чомусь. Обґрунтування послуговується трьома видами аргументації: емпіричною, теоретичною і контекстуальною. Попри фундаментальне значення теоретичної аргументації для наукового обґрунтування, більше поширення в історичних працях мають все ж емпірична та контекстуальна аргументації. Для нас важливо проаналізувати використання цих напрямів аргументації у працях українських істориків освіти з огляду на дві обставини: 1) історія освіти як напрям в українській історичній науці має вже півторасторічну традицію й налічує понад 1000 бібліографічних позицій; 2) на сьогодні немає студій логіко-епістемологічних аспектів наукового нарративу істориків, які займалися дослідженням розвитку освіти.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти застосування аргументації у студіях деяких українських учених (М. Грушевського, Д. Багалія, І. Крип'якевича, І. Франка та інших) досліджувалися І. Богдашиною, І. Гиричем, І. Заболотною, В. Кравченком, В. Тельваком тощо. Питання використання українськими вченими теоретичної аргументації з'ясував М. Галів (Галів, 2018) та інші. Вважаємо, що питання використання емпіричної та контекстуальної аргументації українськими науковцями з історії освіти (середина XIX ст. – кінець XX ст.) потребує окремого дослідження.

Мета статті – проаналізувати застосування українськими істориками освіти (середина XIX ст. – кінець XX ст.) емпіричної та контекстуальної аргументації у своїх наукових працях. Відзначимо, що для аналізу обрано роботи, які побачили світ у доволі широких часових межах: від 1840-х рр., коли з'явилися перші студії вітчизняних авторів з історії освіти, до 1980-х рр. – часу зламу марксистського історико-теоретичного кон-

структа як методологічного фундаменту історичної науки в Україні. Для порівняння та ілюстрацій використано й праці російських і польських дослідників окресленого періоду, які працювали на теренах України. Така широка історіографічна основа створює можливості для більш узагальненої характеристики досліджуваного питання.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, *емпірична аргументація* обов'язково посиляється на досвід – емпіричні дані. Вона здебільшого спирається на використання прикладів, ілюстрацій, аналогій (Івін, 1997: 27). Оскільки історія як наука не має можливості безпосередньо спостерігати за описуваними подіями, явищами, процесами, то оперує непрямыми даними, вдається до опосередкованого підтвердження. Виокремлюючи факти з історичних джерел, вчені отримують хоч і непрямий, але все ж емпіричний матеріал, який активно використовують у процесі аргументації своїх тверджень.

Наводити свідчення використання у наукових працях вітчизняних істориків освіти таких елементів емпіричної аргументації, як аргументація за допомогою прикладів чи ілюстрацій, можна довго. Відзначимо, що в її основі лежить переважно логічний механізм індукції. Нерідко розмістивши у наративі декілька фактів (тверджень про факти), учені здійснювали індуктивну логічну операцію, котра полягала у визначенні узагальнювального висновку. Саме в цій площині науковці найчастіше використовували приклади. Причому чітко розуміли, що вони наводять саме приклади. Це бачимо у працях В. Бузескула, який говорив про «приклади», наводячи факти існування державних і приватних шкіл в античній Греції (Бузескул, 1918: 4–8); І. Франка, котрий вів мову про приклади середніх шкіл у різних країнах Європи (Франко, 1892: 101); І. Филипчак, який наводив приклади із львівського архіву (мав на увазі джерела) про діяльність шкільного інспектора А. Реваковича (Филипчак, 1932: 51), та багатьох інших учених.

Ілюстрації же становлять собою факт або окремий випадок, який покликаний зміцнити переконання в правильності вже відомого твердження. Якщо приклад підштовхує думку до нового узагальнення і зміцнює його, то ілюстрація прояснює відоме твердження, демонструє його значення за допомогою низки проявів. Як зауважив О. Івін, факти, що наводять для узагальнення, є зазвичай прикладами. Натомість один чи декілька фактів, які наводяться після узагальнення, утворюють ілюстрацію (Івін, 1997: 50–52).

Вітчизняні історики також використовували ілюстрацію як засіб емпіричної аргументації. Зокрема, І. Франко хвалив невідомого польського автора (з псевдонімом Swiatłomir), який у праці про освіту в південно-західній Галичині розкривав наслідки неосвіченості. Український вчений відзначив, що автор «ілюструє кожну тезу дуже проречистими статистичними таблицями...» (Франко, 1904: 43–44). М. Григоревський, характеризуючи педагогічні погляди К. Победносцева та передаючи його ідею християнського виховання, стверджував, що чудовою ілюстрацією візії досліджуваного педагога є видана ним книга «Історія дитячої душі» (Григоревський, 1909: 7). А. Андрохович, згадуючи про деякі негативні моменти з історії академічної гімназії у Львові, зазначав: «ганебне упослідження академічної гімназії щодо наповнення її бібліотеки книгами проілюструє нам найліпше такий факт...». Він розповідав, як до гімназійної бібліотеки через неухильність чиновників не потрапляли певні журнали (Андрохович, 1930: 292). І. Лоський у статті про навчання в XVI–XVIII ст. українців у німецьких університетах запевняв, що наведені ним факти «...ілюструють той потяг до знання, який панував серед української молоді тих часів, і ту величезну культурну роль, яку українці зіграли стосовно цілої Росії» (Лоський, 1931: 109).

Натомість В. Родніков, доводячи розвиток гуманістичних ідеалів у російській школі минулого, розкрив свою думку описом двох, власне, книжкових ілюстрацій: 1) картини, яка розміщувалася в букварі Ф. Полікарпова 1701 р., де зображено вчителя й учнів, причому один із учнів стоїть на колінах, а іншого шмагають; 2) картини М. Богданова-Бельського «Усний рахунок», на якій змальовано учнів, що вільно згрупувалися біля вчителя та розв'язують завдання (Родніков, 1914: 123). Так само і Г. Жураківський ілюстрував свої твердження наведенням опису зображень на давньогрецьких вазах (Жураковський, 1940: 37).

Подекуди для ілюстрації використовувалися порівняння. Так, ще М. Ястребов, доводячи праг-

нення єзуїтів через релігійне виховання сформулювати собі слухняних вихованців, ілюстрував його одним із різновидів покарань, котре зіставив із покаранням студентів Казанського університету за часів піклування М. Магніцького (Ястребов, 1869: 271). С. Русова, порівнявши П. Лесгафта з психологом Ф. Бенке, відзначила, що філософські погляди російського психолога і педагога, все його просте й убоге життя, глибокі етичні поради наближають науковця до Сократа (Русова, 1912: 25). Оскільки зіставлення двох хронологічно віддалених постатей є надто надумане, то мова тут іде, ймовірніше, про ілюстрацію. Так само і Г. Жураківський, демонструючи популярність дитячих оповідань Езопа в Давній Греції, вдався до порівняльної ілюстрації, згадавши про панування творів Лафонтена серед французьких дітей, а творів Крилова – серед російських (Жураковський, 1940: 38).

Ще одним елементом емпіричної аргументації, який використовувався дещо менше, ніж приклад та ілюстрація, була аналогія. Це пояснюється значно нижчою доказовою силою цього аргументу, бо доведення за аналогією є, по суті, гіпотетичною конструкцією. Зокрема, харківський історик М. Лавровський, зважаючи на тісні стосунки галицького князя Ярослава Осьмомисла з візантійським імператором Еммануїлом, який змушував монастирі відкривати школи, стверджував, що й Ярослав дотримувався тих же переконань і намагався запровадити їх у своїй державі (Лавровський, 1854: 46). Аналогічно вчений доводив використання Псалтиря в давньоруських школах. Не маючи про це джерельних свідчень, він взявся наводити аналогії з західноєвропейськими школами того часу (Лавровський, 1854: 128–131). В жодному випадку аргумент до аналогії не забезпечив ученому стовідсоткову гарантію достовірності власних тверджень. Проте тут бачимо яскравий приклад порівняльного обґрунтування, оскільки історик навів деякі докази на користь прийнятності певного твердження, порівняно з іншим, котре полягало у запереченні існування шкіл у Галицькому князівстві XII ст. і навчання на основі Псалтиря.

Траплялося, що вчені плутали приклад із ілюстрацією, а останню – з аналогією. Зокрема, К. Корж, наводячи факти-приклади зросійщення українських дітей у школах Російської імперії, назвав їх «ілюстраціями», які наводять на думку про «велику руїну», котру несе сучасна школа українцям (Корж, 1912: 31). До речі, і російському досліднику з Києва Ф. Тітову в праці про історичне значення Київської академії спала на думку

«історична аналогія», яка може «красномовно ілюструвати», що освічені «південно-руські люди» XVII–XVIII ст. користувалися польською і латинською мовами не тому, що не знали руської або вона не була пристосована до літературного вживання, а тому, що польська і латинська мови у той час були загальноживаними у Польщі. Аналогія же стосувалася Чехії, де в 1860-х рр. почалося національно-літературне відродження. За словами Ф. Тітова, Чехія тоді була «цілком пригнічена німецьким впливом», навчання в школах велося німецькою мовою, а чеські патріоти, відроджуючи власну мову, все ж звернулися до співгромадян, щоб ті навчали своїх дітей німецької мови, оскільки остання була загальноживаною в державі (Тітов, 1903: 401–402). Так і польський дослідник А. Кнот, рецензуючи студію Й. Скочека про Львівську кафедральну школу, запевняв, що для ілюстрації наукової вартості згаданої праці наведе «кілька прикладів» (Knot, 1929: 569).

Контекстуальні способи аргументації охоплюють аргументи до традиції, авторитету, інтуїції, віри, здорового глузду, смаку тощо (Ивин, 1997: 105). Найбільш поширеним є, звісно, аргумент до традиції, яка є анонімною, стихійно утвореною системою вірств, норм і правил, якою керується у своїй поведінці доволі велика і стала група людей. Традиція може бути настільки широкою, щоб охопити все суспільство в певний період його розвитку (Ивин, 1997: 108). О. Івін стверджує, що до традиції апелюють найчастіше люди (зокрема, науковці), які живуть у так званих традиційних або колективістичних суспільствах (у тому числі, тоталітарних) (Ивин, 1997: 108).

Наведемо декілька прикладів аргументу до традиції. Так, професор Університету Св. Володимира у Києві М. Владимирський-Буданов апелював до історичної традиції, описуючи зміст і мету навчання в російських школах (до яких відносив й українські та білоруські) XVII–XVIII ст. (Владимирський-Буданов, 1874: 32–34). Російський історик із Києва С. Голубев вів мову про «давні академічні звичаї» в Київській академії, якими він пояснював різноманітні прояви побутового ладу зазначеної інституції (Голубев, 1901: 17). Український вчений Д. Багалій називав «університетською традицією» деякі факти з історії Харківського університету (Багалей, 1911: 311). Зокрема, описуючи діяльність студентських товариств, він апелює до «історичної традиції» (Багалей, 1911: 398). С. Русова, спираючись на традицію, доводила необхідність формування громадських, а не державних шкіл. На її думку, школа має бути громадською, «як були колись наші братські

школи» (Русова, 1913: 37). Г. Жураківський пояснював ті чи інші філософсько-педагогічні погляди давньогрецьких мислителів впливом «аристократичної традиції» (Жураковский, 1940: 123–124). І. Ходорківський у рецензії на книгу С. Чавдарова про педагогічні погляди Т. Шевченка трактував візії Кобзаря як продовження традицій «великих російських письменників» (Ходорківський, 1954: 59). Аналогічно й М. Походзіло вважав погляди І. Франка продовженням традиції російських революційних демократів (Походзіло, 1955: 21).

Аргумент до інтуїції в наукових працях зустрічається вкрай рідко, хоч сама інтуїція як позаепістемологічна процедура набуття певного знання притаманна як науковій, так і будь-якій іншій пізнавальній діяльності. Ще в 1917 р. український психолог А. Бурко, спираючись на слова А. Бергсона, наголошував, що «...чисті науки тільки інтуїції завдячують та й будуть завдячувати свої найбільші результати» (Бурко, 1917: 17).

Щоправда, як зауважив О. Івін, у наукових працях навіть інтуїтивно здобуте знання вчені намагаються пояснити іншими аргументами (Ивин, 1997: 132). Зокрема, Д. Багалій на основі вкрай нечітких джерел (спогадів) про те, що Катерина II, цікавлячись справою відкриття шкіл у Харкові, доручила якомусь о. Василю повинчати педагогів шкіл, стверджував, що цим священником міг бути відомий харківський просвітний діяч о. В. Фотієв (Багалей, 1911: 23–24). Попри те, що твердження було обрамлене дедуктивною логікою, на наше переконання, робити такі заяви історик освіти міг лише на основі інтуїції.

Радянський історик і педагог Г. Жураківський, аналізуючи античне шкільництво, припустив існування в тогочасній системі освіти, яка складалася з мусичних і гімнастичних шкіл, ще й певних приватних шкіл, які не становили якоїсь системи і мали різні терміни навчання. Це припущення вчений зробив на основі згадки у творах Ісократа про «вчителів народних шкіл, які навчають юнаків незнатного походження». Розуміючи, що згадка нечітка, він зрештою визнав існування таких шкіл проблематичним (Жураковский, 1940: 45). Важливою тут стала певна герменевтична інтуїція вченого, його заглиблення в семантику тексту джерела, на основі якої він зробив таке припущення, спираючись не на логіку, а на відчуття та уяву. У «Другій промові Ісократа до Нікокла» Г. Жураківський побачив фразу, яка когнітивно не дисгармоніювала з рештою висловлювання і не відповідала сформованим на основі літератури та джерел знанням ученого про афінську систему

шкільництва. Він усвідомив, що може йтися про інший тип шкіл в Афінах, однак як послідовний науковець однозначно стверджувати це не взявся.

Інтуїтивний спосіб пізнання дослідники помітили й у М. Грушевського. В. Герасимчук, зокрема, писав, що у своїй конструкційній творчості М. Грушевський послуговується «генетично-емпіричним способом» пізнання історичних подій. Він не дивиться на історичні справи, як це часто роблять раціоналісти-прагматики, з погляду сучасності, але намагається інтуїцією перенестися в давні часи і «вчитати найосновніше – душу давніх поколінь і давнього часу» (Герасимчук, 1922: 11). Цікавою є думка І. Франка про історичні здібності О. Терлецького. Вчений помітив у ньому відсутність «історичного нюху», завдяки якому дослідник вміє вгадати мотиви кожного явища та знайти матеріал для їх пояснення (Франко, 1902: 58). Припускаємо, що І. Франко мав на увазі інтуїцію історика, а отже, визнавав її необхідність.

Вважаємо, що саме інтуїція допомогла О. Мазуркевичу наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. аргументувати своє твердження про те, що саме Х. Алчевська у 1859 р. і 1863 р. писала листи О. Герцену під псевдонімом Українка (Мазуркевич, 1964: 91). Нерідко вчені приховували свої інтуїтивні спостереження під поняттям «відчуття». Так, Б. Мітюрів, описуючи трактат Й. Галятовського «Наука, альбо способ зложення казання» як посібник із риторики, зауважив: «Крізь туман схоластики у творах Галятовського відчуваються нові віяння» (Митюрів, 1968: 150).

Більш поширеним у працях істориків освіти, які працювали в Україні, був аргумент до здорового глузду. Так, М. Лавровський, доводячи необхідність зважати на твердження В. Татіщева, запевняв, що і здоровий глузд говорить на користь їх достовірності (Лавровський, 1854: 42–43). Так само вчений апелював до здорового глузду, намагаючись відкинути сумніви щодо наявності в Київській Русі вищих шкіл (Лавровський, 1854: 75) або доводячи існування в той час граматики слов'янської мови (Лавровський, 1854: 179). До здорового глузду закликав звертатись і київський професор С. Голубев, дискутуючи з Ф. Тітовим про деякі моменти історії Київської академії (Голубев, 1907: 102).

Ще одним прикладом контекстуальної аргументації є аргумент до життя та його вимог. Пояснення певних подій, явищ чи фактів крізь призму вимог життя зустрічаємо в працях багатьох учених. Так, Г. Жураківський пояснював появу софістів тим,

що цього «життя владно вимагало» (Жураковский, 1940: 130). Схожим є аргумент до очевидного. Так, М. Маккавейський вважав, що засвоєння Росією передових західних ідей мало лише зовнішній характер. Для нього це було настільки очевидно, що вчений запитував: «А чи потрібно це взагалі доводити?» (Маккавейський, 1904: 4).

Інколи дослідники вдавалися й до такого не зовсім коректного способу аргументації, як аргумент до аудиторії (до читачів нарративу). Так, М. Лавровський, аналізуючи погляди Дж. Локка на такі засоби виховання, як честь і сором, відмовився «входити в докази Локка щодо цього» і зауважив: «Будь-хто легко може бачити, які небезпечні і шкідливі ці засоби, особливо у володінні недосвідчених вихователів» (Лавровський, 1856: 143). Тобто клопіт із приводу доведення хибності поглядів англійського філософа вчений переклав на «будь-кого», хто забажає розібратися в цьому питанні. Так само вчинив і К. Харлампович, зазначивши: «будь-кому видно негативні якості езуїтів та їх вихованців» (Харлампович, 1898: 105). Говорячи про педагогічні здібності одного з професорів Харківського університету початку XIX ст. І. Тимковського, Д. Багалій, не маючи змоги довести їх наявність, запропонував читачам самим переконатися в цьому, прочитавши записку вченого щодо повітових народних шкіл (Багалей, 1911: 150).

Аргумент до авторитету – епістемного (наукового) та деонтичного (морального, ідеологічного) – також належить до способів контекстуальної аргументації. Особливо багато випадків апеляції до авторитету спостерігалось в українському історичному нарративі радянської доби. Дослідники часто відмовлялися доводити ті чи інші твердження, спираючись лише на думку К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна й почасти Й. Сталіна. Зазначені авторитети набували ролі як епістемних, так й ідеологічних авторитетів, інколи – одночасно. У статті М. Григор'єва про погляди К. Маркса на освіту і виховання автор використав цитати із творів В. Леніна та Й. Сталіна для окреслення думок німецького філософа (Григор'єв, 1933: 8–9). При цьому бачимо, що тези більшовицьких лідерів застосовано переважно в деонтичному аспекті: вони взяті не для підтвердження чогось, а для номологізації вихідних положень. Не думка М. Григор'єва, яка лише спирається на твердження інших дослідників, є визначальною щодо поглядів К. Маркса, а слова Й. Сталіна та В. Леніна є основним номологічним, аксіоматичним стрижнем, навколо якого, немов для підтвердження, обертається думка автора.

Можна навести і приклади статей про педагогічні погляди В. Белінського та М. Чернишевського (1948 р.), в яких автори використали слова В. Леніна і Й. Сталіна про зазначених діячів (Євсєєв, 1948: 17; Бендерський, 1948: 16) у такому ж форматі, що й М. Григор'єв. Останній, пишучи про Л. Толстого, зазначив: «Правильно зрозуміти й оцінити педагогічну спадщину Толстого можна лише у світлі глибокого аналізу, здійсненого В. Леніним» (Григор'єв, 1948: 27). І далі, спираючись лише на думку більшовицького лідера, вчений характеризував епоху діяльності Л. Толстого, його літературні, філософські і педагогічні візії. Такими прикладами сповнені праці українських дослідників історії освіти, котрі працювали у радянській державі.

Винятковий епістемний авторитет у вивченні історії педагогічної думки радянські вчені надавали Н. Крупській. Так, Л. Артамонова стверджувала: зауваження Н. Крупської щодо того, які саме положення К. Ушинського слід використовувати, «...стануть для радянських істориків педагогіки дороговказом в їхніх дослідженнях глибокого джерела вітчизняної педагогіки – педагогічної спадщини К. Ушинського» (Артамонова, 1973: 17). Як бачимо, у статті авторка віднесла Н. Крупську до провідних ушинськознавців.

Певним проявом аргументу до авторитету було прагнення побачити у творчості А. Макаренка безсумнівний авторитет навіть для провідних педагогів на кшталт В. Сухомлинського. Саме тому радянські дослідники творчості павлиського педагога намагалися показати його продовжувачем ідей автора «Педагогічної поеми». Ще О. Дзевєрін у вступній статті до першого тому п'ятитомного видання творів В. Сухомлинського наголошував на цьому аспекті (Дзевєрін, 1976: 39–48). Інші вчені повторювали цю думку. Так, В. Струбицький назвав В. Сухомлинського ідейним однимумцем та послідовником А. Макаренка (Струбицький, 1977: 112), Т. Будняк – вірним учнем Н. Крупської та А. Макаренка, продовжувачем їхніх ідей (Будняк, 1982: 84, 87). Характерною була і стаття С. Сухорського про розвиток В. Сухомлинським макаренківських концепцій комуністичного виховання (Сухорський, 1983).

Часто вчені вживали й аргумент до абсурду. Зведення до безглуздя (*reductio ad absurdum*) як спосіб аргументації було відоме ще з античних часів і застосовувалося переважно для заперечення, спростування певних тверджень опонентів. Цей аргумент передбачав тимчасове допускання істинності тези опонентів, після чого з неї робили висновок, який суперечив дійсності і був навіть

абсурдним. А оскільки з істини не може висновуватися хиба, то теза, яку спочатку допускали, оголошувалася помилковою, а отже, і спростованою (Рузавин, 2012: 120). Цей аргумент, зокрема, застосував К. Харлампович у рецензії на працю А. Яблоновського про роль Києво-Могилянської академії в історії Речі Посполитої. Вчений використав тези польського історика, який заперечував наявність самостійної руської культури в середньовіччі. Натомість вітчизняний дослідник поставив питання про наявність самостійно польської культури в той же час. Використовуючи логіку А. Яблоновського, К. Харлампович вказав, що вести мову про суб'єктність польської середньовічної культури не можна. Звівши тезу опонента до абсурду, він не зупинився у своїх міркуваннях, а поставив питання: яким же чином несамоствійна польська духовна культура могла впливати на таку ж начебто несамоствійну руську культуру? (Харлампович, 1902: 47–48).

Аргумент до абсурду помітний і в праці Б. Барвінського про історію Львівського університету. Учений дискутував із польськими істориками, які намагалися довести зв'язок між Львівською єзуїтською колегією-академією та заснованим імператором Йосифом II Львівським університетом і таким чином відстояти думку про більш давню історію вищого закладу. Український дослідник навів твердження Т. Войцеховського, згідно з якими, частина будівлі і деякі професори єзуїтської академії перейшли до університету в 1784 р., а це начебто свідчить про певну тяглість між цими інституціями. Зафіксував він і радикальну думку Л. Фінкеля, що цей зв'язок між двома закладами освіти є безсумнівним і беззаперечним (Барвінський, 1918: 14–15). Далі дослідник довів, що приміщення єзуїтської академії було передано під губерніяльні уряди, політичні органи влади, а новий університет засновано в потринітарському монастирі, тож він не мав нічого спільного з будівлями ліквідованої єзуїтської вищої школи. Далі, власне, вчений і використав аргумент до абсурду, перейшовши на думку опонентів: якби наявність приміщення вирішувала щось у цій справі, то перша академічна гімназія у Львові може вважати себе континуацією Йосифінського університету, бо з 1784 р. вона розташовувалась у потринітарському будинку на другому поверсі (Барвінський, 1918: 16).

Аналогічно Б. Барвінський спростував думку польських учених щодо спадкоємності двох університетів через бібліотеку та професорів. Бібліотеку Йосифінського університету сформували на основі бібліотек ліквідованих монастирів у Львові

та поза його межами, зокрема й єзуїтської колегії. Якщо погодитися з позицією опонентів, то доведеться визнати кожен зі скасованих монастирів, зокрема і василіанських, попередником університету. Навіть ліквідовану Терезіанську академію у Відні довелося б визнати попередницею львівського вишу, бо частина її книжних збірок надійшла до Львова (Барвінський, 1918: 20). Думку, що колишні професори колегії, вийшовши зі свого чину, стали викладачами університету, Б. Барвінський заперечив, навівши фактологічні докази. Але потім запропонував її прийняти і згодом звів до абсурду: бо імператор Йосиф II, ліквідуючи університети в Інсбруку, Берні та Фрібурі, перевів до Галичини кількох професорів. Тож, посилаючись на думку польських істориків, доведеться і ці три університети визнати попередниками львівського вищого закладу освіти та вести його літочислення з часу заснування зазначених австрійських вищих освітніх інституцій (Барвінський, 1918: 35–36).

Висновки. Отже, українські дослідники історії освіти будували свої міркування в межах емпіричної, теоретичної та контекстуальної аргументації. Серед способів емпіричної аргументації у вітчизняному історико-педагогічному наративі домінували приклади та ілюстрації, тобто індуктивні логічні елементи. Рідше вчені вдавалися до аналогії, вочевидь, розуміючи проблемність її застосування. Контекстуальна аргументація була у працях вітчизняних дослідників історії освіти додатковим, хоча подекуди й дуже яскравим засобом обґрунтування. Радянські вчені особливо активно використовували аргумент до деонтичного авторитету (передусім класиків марксизму-ленінізму). Дедуктивний характер мав аргумент до абсурду, яким нерідко оперували вітчизняні вчені, намагаючись дискредитувати твердження наукових опонентів. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні механізмів теоретичної аргументації, які були задіяні у працях вітчизняних учених з історії освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрохівич А. Образки з історії середнього шкільництва в Галичині в XVIII і XIX ст. *Записки наукового товариства ім. Т. Шевченка*. 1930. Т. С. Ч. II. С. 289–310.
2. Артамонова Л. Н. К. Крупська і педагогічна спадщина К. Д. Ушинського. *Радянська школа*. 1973. № 5. С. 14–17.
3. Багалей Д. Очерки из русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьков : Типография «Печатное Дело», 1911. 624 с.
4. Барвінський Б. Предтеча університету ім. Франца I у Львові (Критичні замітки до питання про генезу Львівського університету). *Записки наукового товариства ім. Т. Шевченка*. 1918. Т. СХХV. С. 1–41.
5. Бендерський Б. Геніальний російський мислитель і педагог М. Г. Чернишевський. До 120-річчя з дня народження. *Радянська школа*. 1948. № 4. С. 16–23.
6. Будняк Т. Система естетичного виховання у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Радянська школа*. 1982. № 9. С. 84–88.
7. Бузескул В. Школьное дело у древних греков по новым данным. Харьков : Изд-во «Союз» Харьковского Кредитного Союза Кооперативов, 1918. 32 с.
8. Бурко А. Інтуїція і аналіза. *Наша школа. Науково-педагогічна часопись*. 1917. Зш. 5 і 6. С. 16–35.
9. Владимирский-Буданов М. Народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Санкт-Петербург : Типография В. С. Балашева, 1874. 142 с.
10. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX ст. – кінець XX ст.): епістемологічні засади. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2018. 614 с.
11. Герасимчук В. Михайло Грушевський як історіограф України. *Записки наукового товариства ім. Шевченка*. 1922. Т. СХХХІІІ. С. 1–26.
12. Голубев С. Киевская Академия в конце XVII и начале XVIII стол. Киев, 1901. 101 с.
13. Голубев С. Несколько страниц из новейшей истории Киевской Духовной Академии. Киев : Типография И. И. Горбунова, 1907. 239 с.
14. Григор'єв М. Маркс про культуру, освіту і виховання. *Комуністична освіта*. 1933. № 4. С. 8–16.
15. Григор'єв М. Педагогічні погляди Л. М. Толстого. До 120-річчя з дня народження. *Радянська школа*. 1948. № 5. С. 27–34.
16. Григоревский М. Педагогические воззрения К. П. Победоносцева. Киев : Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1909. 27 с.
17. Дзевєрін О. Видатний радянський педагог. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 7–52.
18. Євсєєв М. В. Г. Белінський – великий патріот нашої Батьківщини. *Радянська школа*. 1948. № 3. С. 17–22.
19. Жураковский Г. Очерки по истории античной педагогики. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 471 с.
20. Ивин А. Основы теории аргументации. Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. 352 с.
21. Корж К. З історії народної освіти на Україні. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1912. Кн. 9. С. 25–37.
22. Лавровский Н. О древне-русских училищах. Харьков : Печатано в университетской тип., 1854. 185 с.

23. Лавровский Н. О педагогическомъ значеніи сочиненій Екатерины Великой. Харьковъ : Въ университетской тип., 1856. 187 с.
24. Лоський І. Українці на студіях в Німеччині в XVI–XVIII ст. *Записки наукового товариства ім. Шевченка*. 1931. Т. СЛІ. С. 99–110.
25. Мазуркевич О. Т. Г. Шевченко в харківській недільній школі. *Радянська школа*. 1964. № 1. С. 88–96.
26. Маккавейский Н. Педагогическія мечты Екатерины Великой и Бецкаго. Изъ истории воспитанія в России. Киев : Типография И. И. Горбунова, 1904. 49 с.
27. Митюрлов Б. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII в. Киев : Радянська школа, 1968. 211 с.
28. Походило М. Школа і вчитель у творах Івана Франка. *Радянська школа*. 1955. № 10. С. 21–28.
29. Родников В. История русской педагогики. Изд. 3-е. Киев : Изд. Книжного Магазина Н. Я. Оглоблина, 1914. 123 с.
30. Рузавин Г. Методология научного познания. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 287 с.
31. Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло. Український педагогічний журнал для сім'ї і школи*. 1913. Кн. 8. С. 33–38.
32. Русова С. П. Лесгафт та його педагогічні ідеї. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1912. Кн. 9. С. 16–25.
33. Струбицький В. Питання взаємин між вихователями і вихованцями у спадщині видатних радянських педагогів. *Радянська школа*. 1977. № 6. С. 109–112.
34. Сухорський С. Розвиток В. Сухомлинським макаренківських концепцій комуністичного виховання. *Радянська школа*. 1983. № 9. С. 88–91.
35. Титов Ф. Къ вопросу о значеніи Киевской академии для православія и русской народности въ XVII–XVIII в. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1903. № 11. С. 375–407; 1904. № 1. С. 59–100.
36. Филипчак І., Лукань Р. Ц. к. Окружна Головна школа в Лаврові 1788/89–1910/11. *Записки Чина Св. Василя Великого*. 1932. Т. V. Вип. 1–4. С. 1–158.
37. Франко І. Swiatłomir. Ciemnota Galicyi w świetle cyfr i faktów 1772–1902. *Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego*. Львів, 1904. Ст. 212 ; *Записки наукового товариства ім. Шевченка*. 1904. Т. LVII. Кн. I. Бібліографія. С. 42–44.
38. Франко І. Др Остап Терлецький. Спомини і матеріали. *Записки наукового товариства ім. Шевченка*. 1902. Т. L. С. 1–64.
39. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічу снятинським). *Народ. Орган руско-української радикальної партії*. 1892. № 7–8. С. 100–104.
40. Харлампович К. Александр Яблоновскій. Очеркъ истории Киево-Могилянскої академии въ связи съ общимъ развитіемъ западной цивилизации на Руси. Краковъ, 1899–1900 г. Akademia Kijowsko-Mohilanska. Zarys historyczny na tle rozwoju ogólnego cywilizacyi zachodniej na Rusi. Nakreslił Aleksander Jabłonowski. Krakow. 1899–1900. *Киевская старина*. 1902. Т. 78. № 7–8. Отдел II. С. 44–69.
41. Харлампович К. Западнорусскія православныя школы XVI и начала XVII века, отношение ихъ къ инославнымъ, религиозное обучение въ нихъ и заслуги ихъ въ деле защиты православной веры и церкви. Казань : Типо-литография Императорскаго Университета, 1898. XIV. 524. LXII с.
42. Ходорківський І. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 57–62.
43. Ястребов М. Иезуиты и ихъ педагогическая деятельность въ Польше и Литве. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1869. Т. I. С. 260–294.
44. Knot A. Skoczek Józef: Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej. Łwów, 1929. S. 319. Wydawnictwo “Wshód”. *Kwartalnik Historyczny*. 1929. R. XLIII. S. 566–572.

REFERENCES

1. Androkhovych, A. (1930) Obrazy z istorii srednoho shkylntystva v Halychyni v XVIII i XIX st. [Samples from the history of secondary school in Galicia in the XVIII and XIX centuries]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. C. Ch. II. P. 289–310. [in Ukrainian]
2. Artamonova, L. (1973) N. K. Krupskaja i pedahohichna spadshchyna K. D. Ushynskoho [N. K. Krupskaya and K. D. Ushinsky's pedagogical heritage]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 5. P. 14–17. [in Ukrainian]
3. Bahalei, D. (1911) Ocherki iz russkoj istorii. Vol. 1. Stati po istorii prosveshcheniia [Essays on Russian history. Vol. 1. Articles on the history of education]. Kharkov : Tip. “Pechatnoe Delo”, 1911. 624 p. [in Russian]
4. Barvynskyi, B. (1918) Predtecha universytetu im. Frantsa I u Lvovi (Krytychni zamitky do pyttannia pro genuzu Lvivskoho Universytetu) [Forerunner of the University. Franz I in Lviv (Critical notes on the genesis of Lviv University)]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. CXXV. P. 1–41. [in Ukrainian]
5. Benderskyi, B. (1948) Henialnyi rosiiskyi myslytel i pedahoh M. H. Chernyshevskiy (Do 120-richchia z dnia narodzhennia) [Genial n thinker and teacher M. G. Chernyshevsky (To the 120th anniversary of his birth)]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 4. P. 16–23. [in Ukrainian]
6. Budniak, T. (1982) Systema estetychnoho vykhovannia u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlinskoho [The system of aesthetic education in the V. O. Sukhomlinsky's pedagogical heritage]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 9. P. 84–88. [in Ukrainian]
7. Buzeskul, V. (1918) Shkolnoe delo u drevnikh grekov po novym dannym [School work in the ancient Greeks according to new data]. Kharkov : Izd-vo “Soiuz” Kharkovskahо Kreditnago Soiuzа Kooperativov, 32 p. [in Ukrainian]
8. Burko, A. (1917) Intuitsyia i analiza [Intuition and analysis]. *Nasha shkola. Naukovo-pedagogichna chasopys* [Our school. Scientific and pedagogical journal]. Issue 5–6. P. 16–35. [in Ukrainian]

9. Vladimirskiy-Budanov, M. (1874) Narodnoe obrazovanie v Rossii s XVII veka do uchrezhdeniia ministerstv [Public education in Russia from the XVII century to the establishment of the Ministry]. SPb : Tip. V. S. Balasheva, 142 p. [in Russian]
10. Haliv, M. (2018) Ukrainskyi istoryko-pedahohichnyi naratyv (seredyna XIX – kinets XX st.): epistemolohichni zasady [Ukrainian historical and pedagogical narrative (mid-XIXth – late XXth century.): epistemological principles]. Drohobych : Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU im. I. Franka, 614 p. [in Ukrainian]
11. Herasymchuk, V. (1922) Mykhailo Hrushevskiy yak istoriograf Ukrainy [Mykhailo Hrushevsky as a historiographer of Ukraine]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. CXXXIII. P. 1–26. [in Ukrainian]
12. Holubev, S. (1901) Kievskaja Akademiia v kontse XVII i nachale XVIII stol. [Kiev Academy in the late XVII and early XVIII centuries]. Kiev, 1901. 101 p. [in Russian]
13. Holubev, S. (1907) Neskolko stranits iz noveishei istorii Kievskoi Dukhovnoi Akademii [A few pages from the recent history of the Kiev Theological Academy]. Kiev : Tip. Y. Y. Horbunova, 239 p. [in Russian]
14. Hryhoriev, M. (1933) Marks pro kulturu, osvitu i vykhovannia [Marx on culture, education and upbringing]. *Komunistychna osvita* [Communist education]. № 4. P. 8–16. [in Ukrainian]
15. Hryhoriev, M. (1948) Pedahohichni pohliady L. M. Tolstoho (Do 120-richchia z dnia narodzhennia) [The L. M. Tolstoy's pedagogical views (To the 120th anniversary of his birth)]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 5. P. 27–34. [in Ukrainian]
16. Hryhorevskiy, M. (1909) Pedagogicheskiiia vozzreniia K. P. Pobedonostseva [The K. P. Pobedonostsev's pedagogical views]. Kiev : Tip. Imperatorskago Universiteta Sv. Vladimira, 27 p. [in Russian]
17. Dzeverin, O. (1976) Vydatnyi radianskyi pedahoh [An outstanding Soviet teacher]. Sukhomlynskyi V. O. Vybratni tvory. V 5-ty t. [V. O. Sukhomlinsky. Selected works. In the 5 vol.]. Kyiv : “Radianska shkola”, 1976. Vol. 1. P. 7–52. [in Ukrainian]
18. Yeysieiev, M. (1948) V. H. Bielinskyi – velykyi patriot nashoi Batkivshchyny [V. V. Belinsky – a great patriot of our country]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 3. P. 17–22. [in Ukrainian]
19. Zhurakovskiy, G. (1940) Ocherki po istorii antichnoi pedagogiki [Essays on the history of ancient pedagogy]. Moskva : Hos. uchebno-pedagogicheskoe izd-vo Narkomprosa RSFSR, 471 p. [in Russian]
20. Ivin, A. (1997) Osnovy teorii argumentatsii [Fundamentals of the theory of argumentation]. Moskva : Humanyt. izd. tsentr VLADOS. 352 p. [in Russian]
21. Korzh, K. (1912) Z istorii narodnoi prosvity na Ukraini [From the history of public education in Ukraine]. *Svitlo. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [The Light. Ukrainian pedagogical journal]. Kn. 9. P. 25–37. [in Ukrainian]
22. Lavrovskiy, N. (1854) O drevne-russkikh uchilishchakh [About ancient Rus' schools]. Kharkov : Pechatano v universytetskoj tip., 185 p. [in Russian]
23. Lavrovskiy, N. (1856) O pedagogicheskom znachenii sochinenii Ekateriny Velikoi [On the pedagogical significance of the works of Catherine the Great]. Kharkov : V universytetskoj tip., 187 p. [in Russian]
24. Loskyi, I. (1931) Ukraintsi na studiiakh v Nimechchyni v XVI–XVIII st. [The Ukrainians in studios in Germany in the XVI–XVIII centuries]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. CLI. P. 99–110. [in Ukrainian]
25. Mazurkevych, O. (1964). T. H. Shevchenko v kharkivskii nedilnii shkoli [T. H. Shevchenko in Kharkiv Sunday school]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 1. P. 88–96. [in Ukrainian]
26. Makkaveyskyi, N. (1904) Pedagogicheskie mechy Ekateriny Velikoi i Betskago. Iz istorii vospitaniia v Rossii [Pedagogical dreams of Catherine the Great and Betskyi. From the history of education in Russia]. Kiev : Tip. I. I. Horbunova. 49 p. [in Russian]
27. Mytiurov, B. (1968) Razvitie pedagogicheskoi mysli na Ukraine v XVI–XVII vv. [Development of pedagogical thought in Ukraine in the XVI–XVII centuries]. Kiev : Radianska shkola. 211 p. [in Russian]
28. Pokhodzilo, M. (1955) Shkola i vchytel u tvorakh Ivana Franka [School and teacher in the Ivan Franko's works]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 10. P. 21–28. [in Ukrainian]
29. Rodnikov, V. (1914) Istoriiia russkoi pedagogiki [History of Russian pedagogy]. Izd. 3-e. Kiev : Izd. Knyzhnago Magazina N. Ya. Ogloblina. 123 p. [in Russian]
30. Ruzavin, H. (2012) Metodologiiia nauchnogo poznaniia [Methodology of scientific knowledge]. Moskva : YuNITI-DANA. 287 p. [in Russian]
31. Rusova, S. (1913) Ideini pidvalny shkoly [Ideological foundations of the school]. *Svitlo. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [The Light. Ukrainian pedagogical journal]. №. 8. P. 33–38. [in Ukrainian]
32. Rusova, S. (1912) P. Lieshaft ta yoho pedahohychni idej [P. Lesgaft and his pedagogical ideas]. *Svitlo. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [The Light. Ukrainian pedagogical journal]. № 9. P. 16–25. [in Ukrainian]
33. Strubytskyi, V. (1977) Pytannia vzaiemny mizh vykhovateliamy i vykhovantsiamy u spadshchyni vydatnykh radianskykh pedahohiv [The question of the relationship between educators and students in the legacy of prominent Soviet teachers]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 6. P. 109–112. [in Ukrainian]
34. Sukhorskyi, S. (1983) Rozvytok V. Sukhomlynskym makarenkivskykh kontseptsii komunistychnoho vykhovannia [Development of V. Sukhomlinsky Makarenko's concepts of communist education]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 9. P. 88–91. [in Ukrainian]
35. Titov, F. (1903–1904) K voprosu o znachenii Kievskoi akademii dlia pravoslaviia i russkoi narodnosti v XVII–XVIII v. [On the question of the significance of the Kiev Academy for Orthodoxy and the Rus' people in the XVII–XVIII centuries].

Trudy Kievskoi Dukhovnoi Akademii [Proceedings of the Kiev Theological Academy]. № 11 (1903). P. 375–407; № 1 (1904). P. 59–100. [in Russian]

36. Fylypchak, I., Lukan, R. (1932) Ts. k. Okruzhna Holovna shkola v Lavrovi 1788/89–1910/11 [C. K. District Main School in Lavriv 1788/89–1910/11]. *Zapysky Chyna Sv. Vasyliia Velykoho* [Notes of the Order of St. Basil the Great]. Vol. V. Issue 1–4. P. 1–158. [in Ukrainian]

37. Franko, I. (1904) Swiatłomir. Ciemnota Galicyi w świetle cyfr i faktów 1772–1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego, Lviv, 1904, st. 212. [review on: Swiatłomir. The Darkness of Galicia in the light of Figures and Facts 1772–1902. The Black Book of Galician Education, Lviv, 1904, p. 212]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. LVII. Book I. Bibliografii [Bibliography]. P. 42–44. [in Ukrainian]

38. Franko, I. (1902) Dr Ostap Terletskyi. Spomyny i materialy [Dr. Ostap Terletsky. Memories and materials]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Vol. L. P. 1–64. [in Ukrainian]

39. Franko, I. (1892) Nashi narodni shkoly i yikh potreby (Referat na vichu sniatynskim) [Our public schools and their needs (Abstract on the meeting in Snyatyn)]. *Narod. Orhan Rusko-Ukrainskoi radykalnoi partii* [People. Magazine of the Ruthenian-Ukrainian Radical Party]. № 7–8. P. 100–104. [in Ukrainian]

40. Kharlampovich, K. (1902) Aleksandr Yablonovskii. Ocherk istorii Kievo-Mogilianskoi akademii v sviazi s obshchim razvitiem zapadnoi tsivilizatsii na Rusi. Krakov, 1899–1900 h. [Alexander Yablonovsky. An essay on the history of the Kyiv-Mohyla Academy in connection with the general development of Western civilization in Rus'. Krakow, 1899–1900]. *Kievskaiia starina* [Kiev antiquity]. Vol. 78. № 7–8. Section II. P. 44–69. [in Russian]

41. Kharlampovich, K. (1898) Zapadnorusskyia pravoslavnyiia shkola XVI i nachala XVII veka, otnoshenie ikh k inoslavnym, religioznoe obuchenie v nikh i zaslugi ikh v dele zashchity pravoslavnoi very i tserkvi [Western Rus' Orthodox schools of the XVI and early XVII centuries, their attitude to non-Orthodox, religious education in them and their merits in the protection of the Orthodox faith and the church]. Kazan : Tipo-litohrafiia Imperatorskago Universiteta, XIV. 524. LXII p. [in Russian]

42. Khodorkivskiy, I. (1954) Pedagogichni idei Tarasa Hryhorovycha Shevchenka. Redaktor Albert Ts. D. Radianska shkola, 1953, 207 s. [The Taras Shevchenko's pedagogical ideas. Editor Albert C.D. "Soviet School", 1953. 207 p.]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 1. P. 57–62. [in Ukrainian]

43. Yastrebov, M. (1869) Iezuity i ikh pedagogicheskaiia deiatelnost v Polshe i Litve [Jesuits and their pedagogical activity in Poland and Lithuania]. *Trudy Kievskoi Dukhovnoi Akademii* [Proceedings of the Kiev Theological Academy]. Vol. 1. P. 260–294. [in Russian]

44. Knot, A. (1929) Skoczek Józef: Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej. Łwów, 1929, str. 319, Wydawnictwo "Wshód" [Skoček Jozef: The history of the Lviv cathedral school. Łwów, 1929, p. 319, "Wshód" Publishing House]. *Kwartalnik Historyczny* [Historical Quarterly]. R. XLIII. P. 566–572. [in Polish]

УДК 94:329.73(477.8):394.2(=161.2)«1940/1950»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-2>

Лілія ГРИНИК,
orcid.org/0000-0002-4077-0128
аспірантка кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) lilia_hrnyuk@ukr.net

СВЯТКУВАННЯ ТА СІМЕЙНА ОБРЯДОВІСТЬ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ ПРИКАРПАТТЯ 1940–1950-Х РОКІВ

У статті подається цілісна характеристика релігійних і націоналістичних святкувань на Прикарпатті в умовах підпільної боротьби, а також з'ясовується місце й роль сімейної обрядовості в контексті визвольних змагань у 1940–1950-х років. Методологія дослідження базується на принципах історизму, науковості, об'єктивності й логічності. Використовуються загальнонаукові методи: аналіз, порівняння й узагальнення, а також залучені методи критики джерел. Наукова новизна полягає в тому, що феномен святкування та сімейної обрядовості вперше комплексно висвітлюється крізь призму національно-визвольних змагань на Прикарпатті. На основі маловідомих і невідомих архівних матеріалів доведено, що практики святкування під час національно-визвольних змагань були одним зі способів зняття постійного стресу, відволікання від військових справ чи можливістю «повернутися» в дитинство. Разом із цим святкування розглядалися керівним складом ОУН та УПА не як можливість веселощів, а як спосіб підвищення згуртованості вояків. У таких умовах змінюється режим повсякденності, у якому виявляються важливі способи поведінки, що у звичайний час досить легко вдається приховувати. Підкреслена й виховна функція святочних націоналістичних зібрань, які мали на меті не лише сформувати в патріотичному дусі лави членства, а цілий народ зокрема. Релігійні свята, у свою чергу, розглядалися як чинник консолідації українських націоналістів з місцевим населенням і були ще однією можливістю відчутти звичайне життя в умовах суворої дійсності. Щодо сімейної обрядовості, яка пов'язана з біологічним циклом життя людини: народження (хрестини), одруження (весілля) та смерті (похорон), то яскраво простежуємо свідчення того, що підпілля було частиною всього українського суспільства з усіма його характерними ознаками.

Ключові слова: ОУН та УПА, свято, Різдво, Великдень, колядки, національні святкування, похорон.

Lilia HRYNYK,
orcid.org/0000-0002-4077-0128
Graduate student at the Department of History of Ukraine
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) lilia_hrnyuk@ukr.net

CELEBRATION AND FAMILY RITUALS IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL LIBERATION COMPETITIONS OF PRYKARPATTIA IN 1940–1950S.

The article presents a holistic description of religious and nationalist celebrations in the Carpathians in the conditions of underground struggle, and also clarifies the place and role of family rituals in the context of liberation struggles in 1940–1950s. The research methodology is based on the principles of historicism, scientificity, objectivity and logic. General scientific methods are used: analysis, comparison and generalization, as well as methods of critique of sources. The scientific novelty is that for the first time the phenomenon of celebration and family rituals is comprehensively covered through the prism of national liberation struggles in Prykarpattia. Based on little-known and unknown archival materials, it has been proven that the practice of celebrating during national liberation struggles was one of the ways to relieve constant stress, distraction from military affairs or the opportunity to “return” to childhood. At the same time, the celebrations were seen by the leadership not as an opportunity for fun, but as a way to increase the cohesion of the soldiers. In such conditions, the mode of everyday life changes, in which important ways of behavior which are usually quite easy to hide, are found. The educational function of festive nationalist gatherings has been also emphasized, which aimed not only to form the ranks of membership in the patriotic spirit, but the whole nation in particular. Religious holidays, in turn, were seen as a factor in consolidating Ukrainian nationalists with the local population and were another opportunity to experience ordinary life in the harsh reality. As for family rituals: birth of children (baptism), marriage (wedding) and death (funeral), we can clearly see evidence that the underground is part of the whole Ukrainian society with all its characteristics.

Key words: the OUN and UPA, holiday, Christmas, Easter, carols, national celebrations, funeral.

Постановка проблеми. Тенденції до вивчення історії крізь призму загальних політичних подій чи діяльності великих діячів дедалі більше вшукують і змінюються на висвітлення історичних процесів з боку реалій повсякдення, характеристики діяльності малих спільнот суспільства чи дослідження специфіки окремих регіонів. Святкування як важливий елемент повсякдення українців протягом усього їхнього життя, а отже, історії, не був відсутній і під час національно-визвольних змагань. Тому наукове опрацювання таких практик дасть змогу цілісно уявити культуру, традиції, звичаї не лише українських націоналістів, а й загалом усього населення Прикарпаття, оскільки вояки, перебуваючи в надскладних та екстремальних умовах, так старалися зберегти й відтворити відчуття звичайного для них життя.

Аналіз досліджень. Загальні відомості щодо проведення вільного від військових дій часу знаходимо в дослідженнях О. Пагірі (Пагіря, 2012), В. Ільницького (Ільницький, 2012, 2015–2018) і Г. Стародубець (Стародубець, 2008). Частково описує складник сімейної обрядовості М. Гавришко (Гавришко, 2015). Регіональний аспект (Закерзоння) повсякденних практик національно-визвольних змагань висвітлює В. Прокопов (Прокопов, 2019). Відомості щодо різного роду святкувань на Прикарпатті містяться у виданні «Літопис УПА» (Штендера, 1978; 1992).

Мета статті охоплює цілісну характеристику релігійних і націоналістичних святкувань на Прикарпатті в умовах підпільної боротьби, а також з'ясування місця сімейної обрядовості в контексті визвольних змагань у 1940–1950-х рр.

Виклад основного матеріалу. Боротьба українських націоналістів з радянською окупаційною владою передбачала різні методи та форми боротьби. Проте не останнє місце серед них займала пропагандистська робота серед населення, яка мала вияв через поширення закликів, листівок чи навіть організацію заходів щодо збереження української культури й національної пам'яті. Разом із цим вояки, перебуваючи в підпіллі, старалися підтримувати всі звичаї і традиції, розглядаючи це як прояв української ідентичності.

Очевидно, в умовах війни, тотальної конспірації організація та відтворення усіх святкувань було завданням не з простих. У цьому плані варто говорити про тісну співпрацю підпільників з місцевим населенням, яке в різний спосіб долучалося до їх реалізації. Згадуючи тогочасну дійсність, відзначають: «У лісі ми проводили свята так само, як люди по селах. Тільки Служба Божа

була не в церкві, а на поляні» (Мицик, 2016: 62). Залежно від поставленої мети святкувань необхідно такі заходи розділити на дві групи: релігійні та націоналістичні.

Релігійні святкування

Керівництво ОУН та УПА розуміло, що духовне збагачення народу, а разом із ним учасників національно-визвольних змагань є головною передумовою створення Української держави, а спільні релігійні переконання – консолідуючим чинником (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 2. Арк. 70). Тому на цій основі активно видавалися інструктивні матеріали щодо спільного відзначення релігійних свят. Найбільш поширені, деталізовані й обов'язкові були інструкції щодо відзначення Різдва та Великодня як основних празників християнської церкви. Поодинокі трапляються відомості щодо відзначення Зелених свят чи вшанування окремих святих. Зрозуміло, що в умовах війни, пріоритет стояв на військових справах, які брали верх у випадку наступу ворога.

Різдвяні свята

*«І кров заграла боєм молода –
Христос родився! – в борах загриміло.*

*До сіл з мечем летіла коляда –
І правді гімн співала зброя сміла».*

(Штендера, 1978: 188)

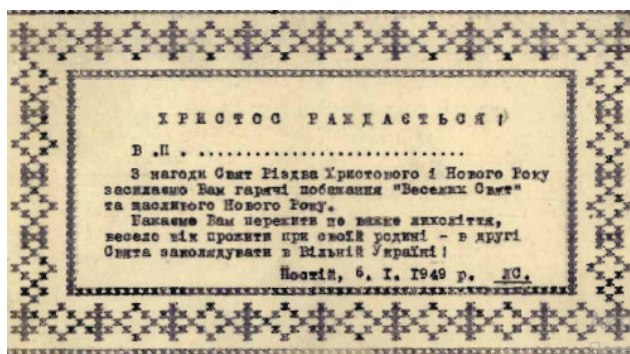
Важливим періодом життя підпілля був Різдвяний час. З поширених указівок дізнаємося, що в кожній станиці мала обов'язково організовуватися Свята вечір. Однак через масові арешти, які проводила радянська влада, заборонялося проводити гучні забави, а тим більше вживати алкоголь. Серед підпілля поширювали гасла «Свята святкувати без алкоголю». Заохочували до проведення імпрез націоналістично-революційного характеру, на яких мала відбуватися популяризація революційного руху (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 28. Арк. 33).

На Святий вечір готували вушка, вареники та бабульки, а також кутю, борщ, капустяні пироги, кашу з грушками, голубці, квасоллю, гриби, горох і пампушки (АЦДВР. Ф. 9. Т. 43). Окрім традиційних різдвяних страв, невід'ємним атрибутом святкувань залишалися колядки, щоправда, дещо інтерпретовані на повстанський лад. За своїм змістом вони були швидше не релігійні, як найбільш поширений варіант сьогодні, а побутові. Їх завдання полягало в тому, щоб висвітлити реалії визвольних змагань. Так, наприклад, усім відомі «Добрий вечір Тобі», «Дивная новина», «Витай Ісусе» виконувалися вояками на Прикарпатті відповідно «Гей, вставайте, браття», «Бій гремить за волю» та «Вставай народе» (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 398. Т. 19.

Арк. 3). Замінені слова були й у повторі колядки «Небо і Земля». Перший приспів виконували як зазвичай: «Ангели співають ...», а другий переробили: «Христос родився, Бог воплотився, Бог правди й любові, зірве всі окови, зішле свободу нашому народу. Зітре голову Іроду» (у підпіллі всі розуміли, хто такий Ірод) (Мицик, 2016: 142).

З приємними спогадами пригадують 6 січня 1945 року стрільці сотні «Сурма». Раділи пере-

дусім з тої причини, що дочекалися традиційного свята для українського народу, що зможуть сісти до спільної вечері. Приємною несподіванкою була для них наявність святкових харчів, а також білого хліба та муки, що в горах було поодиноким явищем. Кожен із присутніх чистив, латав чи зашивав одяг. Під час вечері, яка швидко «зникала», усі колядували (Штендера, 1992: 244).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 42. Арк. 249, 250)

Великдень

З великим трепетом і цікавістю вояки й командування чекали свято Христового Воскресіння (Штендера, 1992: 99). На Великдень організовувалися сходи, на яких виголошували звіт, після того відбувалася молитва, а тоді сідали до святкового столу, кому бракувало місця, розташовувався на землі (Штендера, 1978: 84).

Перший підпільний Великдень у Чорному лісі (1944) викликав серед вояків неабияке поштовхання. Веліся масові роботи з підготовки, навіть споруджували капличку, у якій мала відправлятися святкова польова Служба Божа. Активно працювали куховарки, бо повинні були забезпечити на свята кращу їжу, аніж зазвичай. У вечірній час стрільці приводили себе «до ладу»: стри-

гли волосся, голилися, переодягалися (Штендера, 1978: 33). У переддень Великодня 1946 року вояки майстрували довгий стіл, який накривали смерековим і яловим гіллям, а поверх брезентом. У день святкування стіл був заставлений свяченим: яйцями, сиром, маслом, ковбасою, шинкою, паскою та іншими святковими ласощами, які отримали від населення навколишніх сіл. Дяк, який був серед вояків, «своїм гарним мелодійним голосом зразу тихо, а потім голосніше затягував «Христос воскрес-сс...», ми підхопили і Чорним лісом понеслася воскресна пісня» (Штендера, 1978: 84–85). У відповідь на таке привітання гукали: «Воскресне Україна! Вовіки воскресне!» Після цього ділилися яйцями та бажали один одному веселого Христового Воскресіння (Штендера, 1992: 103).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 42. Арк. 229, 234, 236)

Зелені свята

Святкування на Прикарпатті підпілники проводили разом із місцевим населенням. У цей час після сніданку та швидкого вмивання українські вояки організували в селі Недільна марширування чотирма колонами з піснею на устах. Після цього відвідали могилу загиблих вояків 1943–1944 років. Упорядкування цих місць зазвичай проводило місцеве населення. Так, у 1945 році могилу, на якій був березовий хрест, прикрасили майовими гілками та шуваром. Свято розпочав командир Я. Вітовський, який закликав вшанувати загиблих героїв-в хвилиною мовчання, опісля виголосив доповідь про значення визвольних змагань політвиховник Тактичного відтинку 24 «Маківка» УПА. Усі присутні мали змогу також почути декілька декламацій і разом заспівати «Ще не вмерла України» (Штендера, 1992: 113–114).

Таким чином, можемо твердити, що повноцінні традиційні святкування в підпіллі були радше винятком, оскільки більшовики, розуміючи любов українців до святкувань, старалися скористатися цим та організували в цей час облави (Штендера, 1992: 103). Так, наприклад, під час морозяних Різдвяних свят 1945 року в селі Рибне, біля Чорного Лісу, був поранений «Різун», а цілий відділ, холодний і голодний, перебував у лісі (Мірчук, 1991: 63).

Цього ж року більшовицька навала не дозволила спокійно відсвяткувати Різдво сотні «Сурма», вже о 6:30 – алярм, а до пізнього вечора тривали бої. Вояки ще довго після цього лазили лісами, щоб допомогти пораненим (Штендера, 1992: 244–246). Під час Святої Вечері відбулася зустріч вояків з більшовиками в селі Угольному на Стрийщині, проте, лише роззброївши їх, не стріляючи та не вбиваючи в таке велике свято, повернулися до святкувань (Штендера, 1992: 104–105).

Йорданські святкування в боях із більшовиками пройшли в 1946 році неподалік Сколе (Мірчук, 1991: 65).

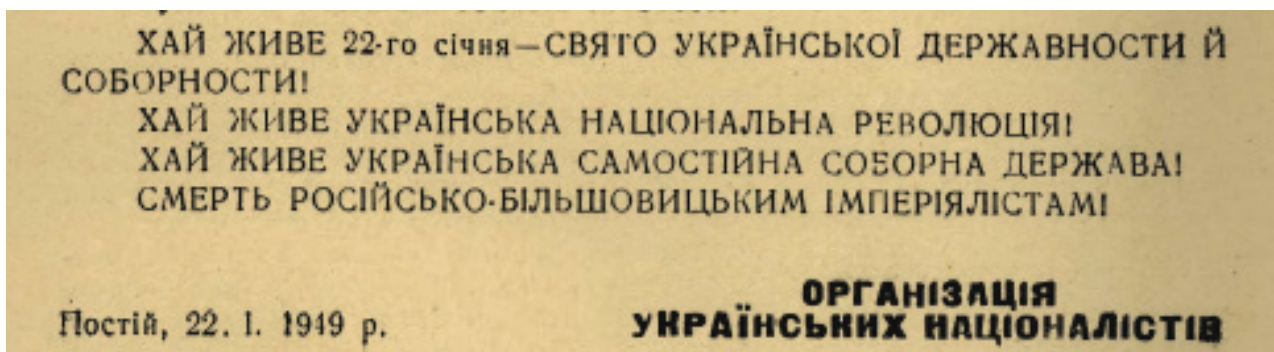
Націоналістичні святкування

Виховання патріотизму в місцевого населення та поширення його серед учасників підпілля було не менш важливим завданням. Його реалізація, окрім проведення відповідних вишколів, відбувалася шляхом організації імпрез націоналістичного характеру. Поширення української історії, ознайомлення з її визначними особистостями, вшанування пам'яті – ключові завдання таких зібрань. Підтвердження їх важливості бачимо з досить великої кількості пам'ятних дат і ретельної підготовки до них.

Календар націоналістичних святкувань

Дата	Подія
22 січня	Роковини Акта Самостійності України
29 січня	Пам'ять героїв Крут
23 травня	Свято Героїв
30 червня	Проголошення самостійності Української держави
31 серпня	День Української зброї (Свято боротьби)
14 жовтня	День створення УПА
1 листопада	День пам'яті за борцями, що загинули 1 листопада 1918 р.

Одразу після Різдвяних свят українські вояки готувалися до патріотичних святкувань. У новому році їх розпочинали з відзначення *роковин Акта проголошення Самостійності України*, що припадало на 22 січня, і вшанування пам'яті Героїв, що загинули *в бою під Крутами* (29 січня). Програма святкувань була короткою та передбачала виголошення декалогу, заспівування маршу українських націоналістів, декламацію віршів, виголошення тематичного реферату й на закінчення – «Ще не вмерла України» (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 224).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 239)

Свято Героїв відзначалося щорічно 23 травня. Ця подія була приурочена смерті Провідника ОУН – Євгена Коновальця. Інструкції, що поширювалися на Прикарпатті у 1940-х роках, наголошували на важливості цього дня та закликали членів УПА подбати про те, щоб цей день був святковим. Відповідно, потрібно було провести широку пропаганду серед населення. Із цією метою поширювалася велика кількість святкових листівок (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 38–52). Окрім того, заборонялося виконання будь-якої роботи, домівки напередодні рекомендували прибрати, а всі установи прикрасити синьо-жовтими прапорами, перев'язані чорною стрічкою (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 13, 25, 26).

Залежно від місця проведення святкувань варто було забезпечити відповідні декорації. Якщо дійство відбувалося під відкритим небом (десь у лісі), обов'язковою була організація святкового кутка, який розташовувався між двома деревами, а на них, відповідно, портрети Є. Коновальця, С. Бандери й інших провідників української нації. Якщо давали змогу умови проведення святкувань, рекомендували запалювати смолоскипи. У разі проведення святкування в приміщеннях оформлення було зробити простіше. Зазвичай декорувалася головна стіна, на якій висів килим, вишиті рушники, портрети Героїв, Тризуб, квіти тощо. Під портретами розташовувався стіл, укритий вишитою скатертиною (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 20).

Відзначання пам'яті українських борців розпочиналося ще ввечері 22 травня закритими святковими сходами, які передбачали відкриття сходин, двохвилинне мовчання для вшанування пам'яті Героїв, оголошення наказу Провідника та коротку промову. За часом вони тривали не більше ніж 30 хвилин. Уже 23 травня програма святкування поділялася на дві частини:

1. Закриті сходи членства і юнацтва.

2. Святкові зібрання в присутності місцевого населення.

Програма передбачала зібрання біля могил вояків, відправлення святкової Літургії, концертну програму. Як правило, такі святкування розпочиналися ввечері (приблизно 20:30) під церковні дзвони (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 11–12, 18).

Під час відзначення на Прикарпатті (Чорний ліс) був жалобний день. Не було чути ані веселої пісні, ані жартів. Після полудня всі вояки вирушили на площу поблизу Вовчанецької лінії. Саме там була облаштована могила з високим березовим хрестом, на якому майорів вінець, сплетений із квітів. Навколо могили, на всіх чотирьох кутах, стояла стійка. Розпочала вшанування «Пісня»: «Я, Дух одвічної стихії...», виступали й інші керівники. На завершення пролунало: «Ще не вмерла», а тоді відбувся розхід. Біля могили вояки ще довго співали революційні пісні, а пізніше – у таборі біля ватри (Штендера, 1978: 211–216).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 41, 42, 44).

Свято проголошення самостійності Української держави припадало на 30 червня. Цілком очевидно, що також було націлене на відзначення в широкому загалі, оскільки мало на меті зближити український народ з ОУН та УПА. Закриті

святкові сходи, що організовувалися для членів підпілля, концертна програма для населення, збірка на бойовий фонд – мали знайти своє відображення у звітах (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 53).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 95, 101)

«День Української зброї» (Свято боротьби) відзначали 31 серпня, приурочене визволенню Києва від більшовицьких загарбників у 1919 році. Як і всі націоналістичні свята, проходило у два етапи. Перший – внутрішньоорганізаційне святкування в межах підпілля: тут передбачалася доповідь про значення й роль такого святкування, виголошували декалог, підсумовували роботу за рік. Зазвичай участь брали всі члени, якщо це не порушувало вимог конспірації. Рекомендувалося цю частину святкування проводити на закритих квартирах або ж у польових умовах. Найкращим часом проведення вважався вечір. Другий етап – це зовнішнє святкування з громадським загалом, яке поділялося на дві частини: політичну та мистецьку. Відкривалося воно традиційно виконан-

ням Гімну України, а далі – ознайомчі реферати щодо такої події. Форма проведення залишалася довільною, однак рекомендували концертний формат. Час зібрання обмежувався в часі – до 1,5 години. Окрім того, у день святкування проводили збірку на бойовий фонд і запальовали ватру (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 113).

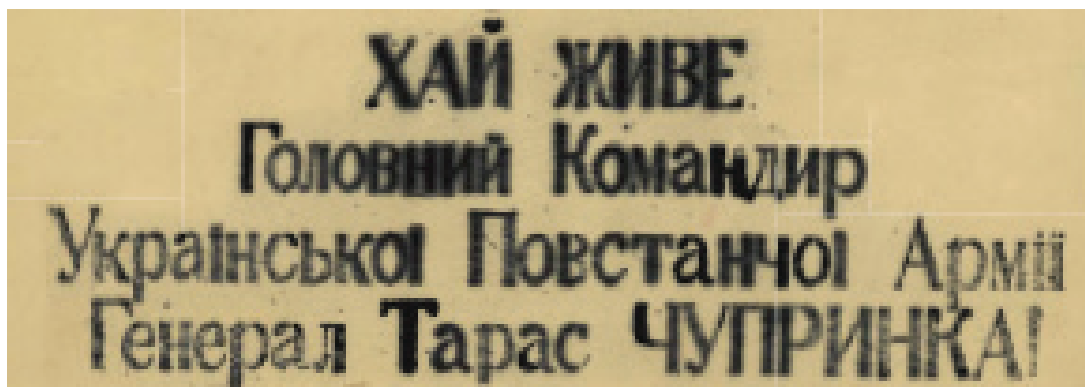
Важливим елементом залишалася відправа святкової Літургії. Особливістю було облаштування в приміщенні церкви могили невідомого воїна. Над нею мав майоріти синьо-жовтий і революційний стяг, а також надпис: «Здобудеш Українську Державу, або загинеш у боротьбі за неї». Священиків, у свою чергу, закликали виголошувати проповіді в дусі перемоги визвольних змагань (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 114).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46. Арк. 176, 179)

14 жовтня – День створення Української повстанської армії та велике козацьке свято Покрови. Із цієї нагоди командир «Чорного лісу» видав наказ організувати зранку сходуни зі звітом, привітанням і виголошенням «Декалогу». Окрім того, двохвилинним мовчанням ушанувати пам'ять про всіх загиблих вояків УПА й учасників збройного підпілля, що загинули в 1942–1947 роках, обов'язково згадавши «Савура» та «Роберта». Закінчити свято варто

було наспівуванням: «Зродились ми ...», і «Маршем УПА-Захід» (Штендера, 1978: 111–112). У переддень свята наказували упорядкувати всі повстанчі могили та прикрасити їх вінками, поставити пам'ятні хрести чи висадити дуби на місцях, де полягли українські вояки. Закликалося провести ідентифікацію загиблих, збір пісень, оповідань чи споминів, що висвітлюють героїку УПА (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 61. Арк. 137).



(ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 61. Арк. 219)

Свято 1-го листопада. Святкування в українському підпіллі, на території Станіславщини, розпочиналося з Богослужіння, після чого відправлялася панахида в пам'ять за борців України, що загинули 1 листопада 1918 року. Обов'язково в кожній станиці організовувалися святкові сходуни всіх членів, щоправда, жіноча сітка проводила ще окремі. Розроблялася чітка програма сходуни, яка передбачала такі моменти: 1. Декалог. 2. Хвилину мовчання. 3. Промови. 4. Декламації. 5. Довідку про події 1-го листопада 1918 року. 6. Молитву українського націоналіста. 7. Національний гімн.

Окрім того, святкову програму для населення розробляла суспільно-політична референтура. Організовувалися відповідні місця для їх проведення святкування, зазвичай у лісних масивах. Програма передбачала історичні довідки про події листопада 1918 року, декламації, пісні. Місцеве населення підтримувало такі заходи, залежно від населеного пункту явка цивільних була від 1000 і більше. Разом із цим проводилася збірка на бойовий фонд. Так, наприклад, у селі Ямниця Тисменицького району Станіславської області вдалося зібрати 14 000 крб, а в селі Тисмениця цього ж району – 9 700 крб (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 81. Арк. 239).



(ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 46, арк. 223, 223а, 223б)

Місцеве населення активно долучалося до відзначення націоналістичних свят, що проявлялося через утримання від роботи, святкове вбрання, а також відвідування Богослужінь. Усюди панував піднесений настрій, однак утримувалися від демонстративних виступів чи коментарів, побоюючись подальших можливих репресій. Сільське населення було більш обізнане в цьому плані й навіть самостійно організовувало вшанування тих чи інших героїв. Були випадки, коли селяни самі розшукували підпільників, щоб дізнатися, коли і як буде проходити святкування (с. Фелиценталь Славського р-ну, 30 червня). Про таку ж ситуацію не можна говорити в містах, де більшовицький елемент був у більших масштабах. Тут місцеве населення було деінформоване, тому про святкування завжди потрібно було повідомляти (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 51. Арк. 136–137).

Сімейна обрядовість

Значення обрядів для формування й утвердження національної самосвідомості нашого народу відоме всім. Будучи невід'ємною частиною повсякденного життя, вони розглядаються і як засіб збереження української ідентичності. У часі боротьби з окупаційним режимом складно, а зрештою, небезпечно було дотримуватися їх у повному обсязі. Проте основний сенс і сакральний зміст у підпільних умовах збереглися. Таким чином, можемо говорити про три основні обряди сімейної обрядовості, що пов'язані з біологічним циклом буття людини: народження (хрестини), одруження (шлюб, весілля) і смерть (похорон).

Народження дітей та одруження – факти, які не одразу асоціюються з війною, однак мали місце під час національно-визвольних змагань. Ставлячись із настою до сімейного життя в підпіллі, вище командування розуміло цінність родини для держави та підростаючого покоління зокрема. Наголошувалося на необхідності повноцінних сімей (батько, мати, діти) та забороні мішаних шлюбів (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 6. Арк. 7).

Створення сім'ї в підпіллі ототожнювалося з розконспірацією. Однак відомі досить численні випадки одруження (Гриник, 2021: 215–216) чи спільного проживання чоловіків і жінок. Так, наприклад, разом проживали в криївці 28-річний Орест та його 18-річна наречена Юстина з Богородчан, яка була на п'ятому місяці вагітності (Мицик, 2016: 141). Процес укладання церковного шлюбу міг відбуватися виключно за мирних умов. Детально описує цей процес під час допиту Федір Вишиватий – батько Анастасії Вишиватой («Калина»), що поєднала своє життя в підпіллі з Григорієм Гамкалом. Прийняття цер-

ковного шлюбу відбувалося в лісі за участі священика, що був у сотні УПА. Усе проходило так: у лісі стояв стіл, на якому були релігійні книги та хрест, а після прочитання молитви нареченим одягнули обручальні обручки (АУСБУ ЛО. Спр. 38108. Арк. 114). Спостерігаємо таку тенденцію, що шлюб брали переважно керівний склад ОУН та УПА, а щодо народження дітей – відбувалося поза межами відділів.

Більш поширеним явищем, яке одразу спадає на думку, коли чуємо слово «війна», є **смерть**, а разом із нею обряди поховання.

*Шуми гордо, чорноліський вітре, шуми та неси (...)
сумну звістку про день 7 червня 1947 року (...).*

*Передай останній Його привіт та розкажи,
що Михайло Хмель («Всеволод») – не живе.*

(АЦДВР. Ф. 9. Т. 49. Арк. 34)

Переслідуючи мету побудови Української держави, вояки свідомо ішли на небезпеку. Порятунком військових побратимів, надання допомоги пораненим, участь у боях – усе це розглядалося як найвищий закон, попри пряму можливість утрати життя (АЦДВР. Ф. 9. Т. 49. Арк. 29). За будь-яких можливих обставин українські вояки намагалися забрати та поховати належним чином тіла загиблих вояків («... відступаючи, повстанці забрали трьох убитих своїх дорогих друзів, між ними ройового Тараса» (АЦДВР. Ф. 9. Т. 49. Арк. 23), тим більше вшанувати належним чином пам'ять про них («... до мене дійшла вістка – Михась (...) загинув в бою з більшовиками. Перед його світлою пам'яттю клонять голови його бойові друзі – українські повстанці») (АЦДВР. Ф. 9. Т. 49. Арк. 29–30).

За сприятливих умов похоронні обряди загиблих вояків могли відбуватися в селах, що розташовувалися неподалік місця бою. Так, наприклад, у селі Зелене похорон загиблих воїнів відбувався на місцевому цвинтарі. Увесь процес був дуже величавий і зворушливий. Місцеві майстри вирізьбили домовини та прийшли віддати шану. Люди, одягнені в національний одяг, сходилися з усіх навколишніх сіл (було близько 2000 осіб). Прощалися зі своїми друзями й понад п'ять сотень повстанців. Місцеві священики служили панахиду та виголошували промови в націоналістичному дусі. «Цвинтар у селі Зелене зросивсь сльозами присутніх та постановою боронити правду, за яку полягли Воїни УПА» (Ріпечкий, 1992: 281). При активних бойових діях такі почесті організувати було неможливо, тому могили виростали посеред лісів чи полів: «... упавших – вістуна «Непорядного» та старшого стрільця «Гору» – товариші-повстанці

похоронили на тому місці, де вони зложили свої буйні голови за Волю України» (АЦДВР. Ф. 9. Т. 49. Арк. 43).

Висновки. Практики святкування під час національно-визвольних змагань були одним зі способів зняття постійного стресу, відволікання від військових справ чи можливістю «повернутися» в дитинство. Разом із цим святкування розглядалися керівним складом не як можливість веселощів, а як спосіб підвищення згуртованості вояків. У таких умовах змінюється режим повсякденності, у якому виявляються важливі способи пове-

дінки, що у звичайний час досить легко вдається приховувати.

Важливо підкреслити й виховну функцію святих націоналістичних зібрань, які мали на меті сформувати в патріотичному дусі не лише лави членства, а цілий народ зокрема. Релігійні свята, у свою чергу, були ще однією можливістю відчувати звичайне життя та зблизитися з місцевим населенням. Щодо сімейної обрядовості, то яскраво простежуємо свідчення того, що підпілля є частиною всього українського суспільства з усіма його характерними рисами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архів управління Служби безпеки України у Львівській області. Спр. 38108.
2. Архів центру досліджень визвольного руху (далі – АЦДВР). Ф 9. Т. 43 : Зимою в бункері. Справа про спогади командира УПА Степана Стебельського «Хріна».
3. АЦДВР. Ф 9. Т. 49 : Періодичні видання УПА «Чорний Ліс». Ч. 3–4. Березень–квітень, 1948.
4. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). Ф. 13. Спр. 376. Т. 2.
5. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 6.
6. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 28.
7. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 46.
8. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 61.
9. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 81.
10. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 398. Т. 19.
11. Гавришко М. Заборонене кохання: фактичні дружини учасників підпілля ОУН та УПА у 1940–1950-х рр. *Жінки Центральної та Східної Європи у Другій світовій війні: гендерна специфіка досвіду в часи екстремального насильства*. 2015. С. 123–141.
12. Гриник Л. Жінка – об’єкт насильства в українському підпіллі: правда чи міф? *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Історія»* : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Випуск 7/49. С. 206–225.
13. Ільницький В. Карпатський край ОУН в українському визвольному русі (1945–1954) : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2016. 696 с.
14. Ільницький В. Основні форми співпраці українського визвольного руху з різними соціальними групами населення у Карпатському краї ОУН. *Східноєвропейський історичний вісник*, 2. Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 64–70.
15. Ільницький В. Особливості облаштування побуту в умовах підпілля Карпатського краю ОУН (1945 – 1954) (за матеріалами Галузевого державного архіву Служби безпеки України). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ: Міленіум, 2015. № 3. С. 34–39.
16. Ільницький В. Провід ОУН Карпатського краю. Торонто–Львів: Видавництво “Літопис УПА”, 2012. 128 с.
17. Літопис Української повстанської армії. Торонто – Львів : Літопис УПА, 1978. Т. 3 : «Чорний Ліс» видання Команди Станіславівського Тактичного Відтинка УПА. Кн. 1 / за ред. П.Й. Потічний. 272 с.
18. Літопис Української повстанської армії. Торонто – Львів : Літопис УПА, 1992. Т. 19 : Група УПА «Говерля». Кн. 2 : Спомини, статті та видання історично-мемуарного характеру / за ред. Є. Штендера. 357 с.
19. Мірчук П. Українська Повстанська Армія 1942–1952. Львів : Просвіта, 1991. 440 с.
20. Стародубець Г. М. Генеза українського повстанського запілля : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 338 с.
21. УПА: спогади, документи / за ред. Ю. Мицик. Київ : ПП «Фоліант», 2016. 540 с.
22. Пагіря О. Повсякденне життя вояків УПА крізь призму усної історії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Історія»*. 2012. Вип. 111. С. 41–43.
23. Прокопов В. Ю. Повсякденне життя членів ОУН та вояків УПА на Закерзонні (1943–1947) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Дніпровський нац. ун-т ім. О. Гончара. Дніпро, 2019. 262 с.
24. Ilnytskyi V., Kantor N. Reprisals of the Soviet administration against families of insurgents in Karpatskyi kraj of the OUN (1945 – 1954). *Східноєвропейський історичний вісник*, 7. Дрогобич: Видавничий дім “Гельветика”, 2018. Вип. 7. С. 173–180.

REFERENCES

1. Arkhiv upravlinnia Sluzhby bezpeky Ukrainy u Lvivskii oblasti (dali – AUSBU LO) [Archive of the Security Service of Ukraine in Lviv region] [in Ukrainian]. Spr. 38108.
2. Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (dali – HDASBU) [Sectoral state archive of the Security Service of Ukraine]. F. 13. Spr. 376. T. 2.

3. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 6.
4. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 28.
5. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 46.
6. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 61.
7. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 81.
8. HDA SBU. F. 13. Spr. 398. T. 19.
9. Havryshko M. Zaboronene kokhannia: faktychni druzhyny uchashnykiv pidpillia OUN ta UPA u 1940–1950-kh rokiv [Forbidden love: the actual wives of members of the OUN and UPA underground in the 1940s and 1950s]. *Zhinky Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy u Druhii svitovii viini: henderna spetsyfika dosvidu v chasy ekstremalnoho nasylstva – Women of Central and Eastern Europe in the Second World War: Gender Specifics of Experience in Times of Extreme Violence*. 2015. S. 123–141 [in Ukrainian].
10. Hrynyk L. Zhinka – ob'ekt nasylstva v ukrainskomu pidpilli: pravda chy mif? [Woman – object of violence in the Ukrainian underground: truth or myth?]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya Istoriiia – Problems of Humanities. History Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 7/49, 2021. S. 206–225. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-2595.7/49.234419> [in Ukrainian].
11. Ilnytskyi V. *Karpatskyi kraj OUN v ukrainskomu vyzvolnomu rusi (1945–1954) [The OUN Carpathian region in Ukrainian liberation movement (1945–1954)]*. Drohobych: Posvit, 2016, 696 s. [in Ukrainian].
12. Ilnytskyi V. Osnovni formy spivpratsi ukrainskoho vyzvolnoho rukhu z riznymi sotsialnymi hrupamy naseleennia u Karpatskomu kraii OUN [Basic forms of co-operation of the Ukrainian liberation movement with various social groups of population in the Carpathian territory of the OUN]. *Skhidnoievropeyskyi istorychnyi visnyk*, 2. Drohobych: Posvit, 2017. Pp. 64–70. [in Ukrainian].
13. Ilnytskyi V. Osoblyvosti oblashtuvannia pobutu v umovakh pidpillia Karpatskoho kraiu OUN (1945 – 1954) (za materialamy Haluzevoho derzhavnogo arkhivu Sluzhby bezpeky Ukrainy) [Equipment features in the OUN Carpathians region underground (1945 – 1954) (based on the Branch State Archive of the Ukraine Security Service)]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*. Kyiv: Milenium, 2015. № 3. Pp. 34–39. [in Ukrainian].
14. Ilnytskyi V. Provid OUN Karpatskoho kraiu [Leadership of the OUN in Karpats'kyi Krai]. Toronto–Lviv: Vydavnytstvo “Litopys UPA”, 2012. 128 s. [in Ukrainian].
15. Ilnytskyi V., Kantor N. Reprisals of the Soviet administration against families of insurgents in Karpatskyi kraj of the OUN (1945 – 1954). *Skhidnoievropeyskyi istorychnyi visnyk*, 7. Drohobych: Vydavnychiy dim “Helvetyka”, 2018. Pp. 173–180. [in English].
16. Mirchuk P. *Ukrainska Povstanska Armiia 1942–1952 [Ukrainian Insurgent Army 1942–1952]*. Lviv, 1991, 440 s. [in Ukrainian].
17. Mytsyk Yu. et al. (Comps.). *UPA: spohady, dokumenty [UPA: memories, documents]*. Kyiv, 2016, 540 s. [in Ukrainian].
18. Pahiria O. Povsiakdenne zhyttia voiakiv UPA kriz pryzmu usnoi istorii [Everyday life of UPA soldiers through the prism of oral history]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Istoriiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. History*, 111. 2012. S. 41–43 [in Ukrainian].
19. Periodychni vydannia UPA «Chorny Lis.» – Ch. 3–4. – Berezen-kviten, 1948 [Periodicals of the UPA «Black Forest». – Part 3–4. – March–April, 1948]. *Arkhiv tsentru doslidzhen vyzvolnoho rukhu – Archive of the Center for Initial Motion Research*, f. 9. t. 49 [in Ukrainian].
20. Prokopov V. Povsiakdenne zhyttia chleniv OUN ta voiakiv UPA na Zakerzonni (1943–1947) [Everyday life of OUN members and UPA soldiers in Zakerzon (1943–1947)]. Dnipro, 2019. S. 262 [in Ukrainian].
21. Shtendera Ye. (Red.). *Chorny Lis: vydannia komandy Stanislavskoho taktychnoho vidtynka UPA, 1947–1950 roky [Black Forest: published by the Stanislavsky Tactical Division of the Ukrainian Insurgent Army, 1947–1950] (Vol. 1)*. Toronto – Lviv: *Litopys UPA*. («Chronicle of the Ukrainian Insurgent Army»; vol. 3), 1978. S. 272 [in Ukrainian].
22. Shtendera Ye. (Red.). *Karpatska hrupa UPA «Hoverlia» [Carpathian group of the UPA «Hoverla»] (Vol. 2)*. Toronto – Lviv: *Litopys UPA*. («Chronicle of the Ukrainian Insurgent Army»; vol. 19), 1992. S. 357 [in Ukrainian].
23. Starodubets H. *Heneza ukrainskoho povstanskoho zapillia [The genesis of the Ukrainian insurgent stronghold]*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2008. S. 338 [in Ukrainian].
24. Zymoiu v bunker. Sprava pro spohady komandyra UPA Stepana Stebelskoho «Khrina» [In winter in the bunker. The case of the memories of the UPA commander Stepan Stebelsky «Khrin»]. *Arkhiv tsentru doslidzhen vyzvolnoho rukhu – Archive of the Center for Initial Motion Research*, f. 9. t. 43, 117 s. [in Ukrainian].

УДК 94(477):323.1]:323.282"1944/1950"
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-3>

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-4969-052X

доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри історії України

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна),*

*доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної, кадрової роботи та оборонного планування
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна) vilnickiy@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ РАДЯНСЬКИМИ СИЛОВИМИ ОРГАНАМИ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І КОМПРОМЕТАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ У БОРОТЬБІ З УКРАЇНСЬКИМ ВИЗВОЛЬНИМ РУХОМ (1944–1950-І РР.)

У статті на основі невідомих і маловідомих джерел розкриваються особливості застосування репресивно-каральними органами різноманітних спеціальних засобів – технологічних, хімічних, бактеріологічних – і використання службово-розшукових собак і компрометації підпільників. Доведено, що в боротьбі з визвольним рухом репресивно-каральні органи не лише покладалися на військову силу, а й використовували різноманітні, в окремих випадках навіть «витончені» форми (радіосигналізаційні апарати «Тривога», «Метео», службово-пошукові собаки, «приманки» (цінні речі, продовольчі товари, агенти, рідше радянські чиновники), снодійні й отруйні препарати, поширення різноманітних недуг, компрометації). Зокрема, масово застосовувалися спеціальні засоби, які поступово вдосконалювалися. Водночас у дослідженні наведені приклади успішних і неуспішних випадків застосування спецзасобів і компрометаційних заходів, виокремлені їх причини. На початкових етапах боротьби основним завданням, яке ставив репресивно-каральний апарат, було фізичне знищення членів ОУН та УПА. Згодом увага акцентувалася на захопленні підпільників живими з метою подальшого використання для ліквідації визвольного руху в Україні й оперативних «ігор» із націоналістичними закордонними центрами. При цьому основний наголос робився на захопленні чи знищенні передусім керівного складу. Водночас, не маючи можливості фізично знищити націоналіста (особливо керівника), спецслужби до свого арсеналу широко вводили компрометації. Для цього ретельно вивчали особистість підпільника, якого намагалися дискредитувати, його зв'язки, проступки, слабкості тощо. Попри значну частину ефективних компрометаційних заходів, траплялися провали, що, очевидно, зумовлювалося вмінням ретельно розібратися в обставинах Службою безпеки ОУН.

Ключові слова: спеціальні засоби, компрометація, репресивно-каральні органи, український визвольний рух.

Vasyl ILNYTSKYI,

orcid.org/0000-0002-4969-052X

PhD hab. (History), Associate Professor,

Head of the Department of Ukraine's History

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine),

*Associate Professor at the Department of Mobilization, Organizational, Staffing, Human Resources and
Defense Planning*

*National Academy of Land Forces named after Petro Sahaidachnyi
(Lviv, Ukraine) vilnickiy@gmail.com*

USE OF SPECIAL MEANS AND COMPROMISATIVE MEASURES BY SOVIET FORCES IN THE FIGHT AGAINST THE UKRAINIAN LIBERATION MOVEMENT IN 1944 AND 1950

The article, based on unknown and little-known sources, reveals the peculiarities of the use of repressive and punitive bodies of various special means – technological, chemical, bacteriological and the use of search dogs and compromising underground. It is proved that in the struggle against the liberation movement repressive and punitive bodies relied not only on military force, but also used various, in some cases even “sophisticated” forms (radio alarms “Alarm”, “Meteo”, search dogs, baits (Valuables, food, agents, rarely Soviet officials), sleeping pills and poisons, the spread of various diseases, compromises). In particular, special means were widely used, which were gradually improved. At the same time, the examples of successful and unsuccessful cases of application of special means and compromising measures are given

in the researched, their reasons are singled out. In the initial stages of the struggle, the main task set by the repressive and punitive apparatus was the physical destruction of members of the OUN and UPA. Subsequently, attention was focused on capturing the underground alive for further use to eliminate the liberation movement in Ukraine and for operational "games" with nationalist foreign centers. The main emphasis was on the capture or destruction of the leadership for the first time. At the same time, not being able to physically destroy the nationalist (especially the leader), the secret services widely introduced compromises into their arsenal. To do this, they carefully studied the identity of the underground member they were trying to discredit, his connections, misdeeds, weaknesses, and so on. Despite a significant number of effective compromising measures, there were failures, which was obviously due to the ability of the OUN Security Service to thoroughly understand the circumstances.

Key words: special means, compromise, repressive and punitive bodies, Ukrainian liberation movement.

Постановка проблеми. Сучасна українська історична наука в останні роки збагатилася значною кількістю різноаспектних та об'єктивних досліджень українського визвольного руху 1940–1950-х рр. Попри це, у цій проблематиці залишається значна кількість недосліджених аспектів, та й вона надалі не знаходить однозначної оцінки в суспільстві. Навіть більше – продовжують з'являтися праці, у яких діяльність ОУН і УПА висвітлюється з позицій колишньої офіційної радянської історичної науки. Така ситуація зумовлює ще більшу актуальність ґрунтовного (на основі залучення широкого джерельного матеріалу) вивчення специфіки функціонування українського визвольного руху народу 1940–1950-х рр. Водночас одним із завдань визначається необхідність розкриття масштабів, форм і методів (у тому числі спеціальних) боротьби репресивно-каральної системи проти ОУН та УПА.

Аналіз досліджень. Звісно, до питання використання радянськими силовиками спеціальних засобів і компрометаційних заходів зверталася ціла низка вчених, зокрема ця проблема висвітлена в узагальнених дослідженнях І. Біласа (Білас, 1994а; Білас, 1994б), Ю. Киричука (Киричук, 2000; Киричук, 2003), А. Кентія (Кентій, 1999а; Кентій, 1999б), А. Русначенка (Русначенко, 2002), Д. Веденєєва та Г. Биструхіна (Веденєєв, Биструхін). Різноманітні форми й методи боротьби репресивно-каральних органів із ОУН та УПА розкриті у збірниках документів, підготовлених В. Сергійчуком (Сергійчук, 1998; Сергійчук, 2005).

Оригінальне дослідження, присвячене використанню допоміжних засобів у боротьбі з підпіллям, – робота О. Іщука та Н. Ніколаєвої. Питання використання радянськими карально-репресивними органами спецзасобів у боротьбі проти визвольного руху в Карпатському краї ОУН (1945–1954) досліджував В. Ільницький (Ільницький, 2014). Особливості формування радянських силових органів вивчав В. Ільницький (Ільницький, 2015). Створення винищувальних батальйонів і залучення їх до боротьби з українськими націоналістами в Дрогобицькій області

розкрили В. Ільницький та М. Галів (Ільницький, Галів, 2009).

Мета статті – використовуючи невідомі та маловідомі архівні джерела, розкрити особливості використання радянськими репресивно-каральними органами спецзасобів і компрометаційних заходів у боротьбі проти українського визвольного руху.

Виклад основного матеріалу. Репресивно-каральні органи вдалися до застосування найрізноманітніших спеціальних засобів – технологічних, хімічних, бактеріологічних, практикувалися заходи з компрометації підпільників, використання службово-розшукових собак тощо.

Одним зі спецзасобів у боротьбі проти визвольного руху були *радіосигналізаційні апарати «Тривога»*. Їх застосування в агентурно-оперативній роботі органами МДБ західних областей України забезпечувало швидкий і конспіративний зв'язок з агентурою, подання по радіо сигналу про появу підпільників, що суттєво допомагало чекістам у справі їхнього оперативного розшуку. Функціональні особливості цього апарату давали змогу конспіративно й без зволікань установлювати апарат. Для цього підбирали довірених агентів, у помешканні яких маскували пристрій «Тривога» (технічні можливості давали змогу навіть закопувати його в землю). При появі націоналістів агентіві достатньо було натиснути на кнопку, і сигнал надходив до районного відділу МДБ, туди відразу відправлялася оперативно-військова група. Такий пристрій сприяв швидкому інформуванню, а чекісти могли реагувати на появу підпільників, а також тримати в таємниці агента, який надсилав повідомлення.

Радіосигналізаційну техніку почали широко використовувати в західних та окремих східних областях України з червня 1948 р. На Станіславщині в 1948 р. нараховувалося 100 комплектів сигналізаційних апаратів «Тривога», які використовувалися при чекістських заходах (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 56. Арк. 157; Т. 90. Арк. 66; Іщук, Ніколаєва, 2008: 154–155). Цим пояснюється широке використання радіосигналізаційної

апаратури. Лише на території Солотвинського р-ну в 1948 р. було розміщено 28 радіосигналізаційних апаратів «Тривога» (приблизно два на село) (Проданик, 2011: 33). За 9 місяців 1950 р. у західних областях України за допомогою радіосигналізаційної техніки було ліквідовано значну кількість підпільників (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 1). Усього упродовж червня 1948–грудня 1950 рр. у західних областях України проведено 1 169 установок радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 186 радіосигналів про появу підпільників, реалізовано 52, що сприяло захопленню й ліквідації 136 підпільників (на 1 січня 1951 р. діяли 87 апаратів); із них по УМДБ Станіславської області здійснено 182 установки радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 23 радіосигнали про появу підпільників, реалізовано 10, що дало змогу захопити й ліквідувати 69 націоналістів (на 1 січня 1951 р. діяли шість апаратів); відповідно, УМДБ Львівській області здійснено 282 установки радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 51 радіосигнал про появу підпільників, реалізовано 11, що дало змогу захопити й ліквідувати 28 націоналістів (на 1 січня 1951 р. діяли 42 апарати); УМДБ Дрогобицькій області проведено 131 установку радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 25 радіосигналів про появу підпільників, реалізовано п'ять, що уможливило захопити й ліквідувати шістьох осіб (на 1 січня 1951 р. діяли 11 апаратів); у Тернопільській області здійснено 171 установку радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 24 радіосигнали про появу підпільників, реалізовано 3, що дало змогу захопити й ліквідувати 10 націоналістів (на 1 січня 1951 р. діяли 7 апаратів); у Рівненській області здійснено 190 установок радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 30 радіосигналів про появу підпільників, реалізовано 5, що дало змогу захопити й ліквідувати 9 націоналістів (на 1 січня 1951 р. діяли 13 апаратів); у Волинській області здійснено 94 установки радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 17 радіосигналів про появу підпільників, реалізовано 9, що дало змогу захопити й ліквідувати 10 націоналістів (на 1 січня 1951 р. діяли 2 апарати); у Чернівецькій області проведено 15 установок радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято два радіосигнали про появу підпільників, реалізовано один, у результаті чого вдалося захопити й ліквідувати двох підпільників (на 1 січня 1951 р. діяв один апарат); у Закарпатській області проведено дев'ять установок

радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято один радіосигнал про появу підпільників, реалізовано один, що допомогло захопити й ліквідувати одну особу (на 1 січня 1951 р. діяв 1 апарат); УМДБ східних областей здійснено 75 установок радіосигналізаційних апаратів «Тривога», з яких було прийнято 6 радіосигналів про появу підпільників, реалізовано 1, що дало змогу захопити й ліквідувати 1 націоналіста (на 1 січня 1951 р. діяли 3 апарати) (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 71).

Попри успішні приклади застосування радіосигналізаційної апаратури, існували суттєві недоліки у використанні цих пристроїв. У 1951 р. в оперативних заходах Управління 2-Н МДБ західних областей України використовувалося 272 апарати «Тривога», які передали 25 радіосигналів, з яких реалізували 16, при цьому ліквідували 43 підпільники; відповідно, у Львівській – 67/3/2/5, Станіславській – 16/5/5/14, Дрогобицькій – 75/5/2/6, Тернопільській – 16/0/0/0, Рівненській – 82/9/5/12, Волинській – 7/2/1/4, Закарпатській – 3/0/0/0, Чернівецькій – 0/0/0/0, східних областях – 6/1/1/2 (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 39 (1960). Спр. 9. Арк. 188). Загалом 219 підпільникам удалося втекти (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 39 (1960). Спр. 9. Арк. 20). Із шести випадків застосування апаратів «Тривога» в одному випадку (Галицький РВ МДБ) було ліквідовано трьох підпільників, однак в інших ситуаціях це результатів не давало. При цьому йшлося не про технічні недоліки, а про відсутність належної реакції РВ МДБ щодо негайного відправлення оперативно-військових груп за сигналом агентури (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 8. Арк. 25). Мали місце й інші недоліки в роботі. Так, начальник 4-го відділу управління 2-Н МДБ УРСР інж.-майор Александров відзначав, що в УМДБ Станіславської області станом на 1 січня 1951 р. із 40 наявних у резерві апаратів «Тривога» було встановлено лише шість, із них у грудні 1949 р. – три. Використання радіосигналізаційної техніки відбувалося з перемінним успіхом. Наприклад, в УМДБ Станіславської області в 1949 р. було реалізовано 10 радіосигналів про появу підпільників, а в 1950 р. – лише один (Ішук, Ніколаєва, 2008: 156–157, 161).

Роботу зі встановлення радіосигналізаційних засобів продовжували й у наступні роки. Так, група радіозв'язку на чолі з начальником групи відділу 2-Н УМДБ Дрогобицької області, старшим технік-лейтенантом державної безпеки Бурим виділила 38 радіоапаратів «Тривога-Біс» для встановлення з 1 січня до 20 листопада 1952 р. (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 6.

Арк. 169–170). Використання «Тривоги» в агентурно-оперативній роботі органів МДБ у західних областях України допомогло розв'язати одне з основних завдань – налагодити швидкий і конспіративний зв'язок з агентурою. Уміле застосування апаратів «Тривога» для сигналізації по радіо про появу підпільників надавало суттєву допомогу оперативно-військовим силам у справі їх розшуку й ліквідації (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 1).

Водночас використання апаратів «Тривога» мало певні недоліки: 1) з наявних в УМДБ апаратів функціонувало не більше 25–30%, решта лежали на складах; 2) апарати встановлювалися лише в тих районах, де місцеві начальники райвідділів МДБ усвідомили реальні переваги радіотехніки в оперативній роботі, навіть більше, самі вимагали в обласного керівництва цю техніку; 3) керівники відділів 2-Н в обласних управліннях МДБ не змогли добитися застосування радіотехніки в районах, де найбільше було поширене підпілля; 4) через недостатньо добре поставлену загальну й агентурну роботу значна частина апаратів установлювалася в неперевірених осіб, у яких по кілька місяців пристрої простоювали безрезультатно; 5) частина агентів (під тиском обставин змушені були погодитися співпрацювати з МДБ) вели подвійну гру; зустрічалися й так звані двійники (за визначенням оперативників МДБ), які співпрацювали з двома сторонами. На думку емдебістів, про це свідчив той факт, що впродовж шести місяців 1950 р. у Дрогобицькій області приблизно 70 апаратів «стояли безрезультатно»; 6) окремі начальники райвідділів МДБ формально підходили до виконання вказівок і не надавали належного технічного забезпечення (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 11; Іщук, Ніколаєва, 2008: 158–159).

Проблеми з використанням технічних апаратів зумовлювалися також віддаленістю окремих населених пунктів від районних і міських центрів. Відтак час між отриманням сигналу і безпосередньо прибуттям на місце розтягувався на кілька годин, що давало змогу підпільникам відійти на безпечну відстань (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 8. Арк. 24). За період 1949–1950 рр. офіційно зареєстровано 80 випадків запізнь із виїздами чекістсько-військових груп на прийняті сигнали до місць появи повстанців, унаслідок чого змогли втекти 193 підпільники (Іщук, Ніколаєва, 2008: 158). Констатувалося, що в багатьох РВ МДБ оперативний склад недооцінював значення апаратів «Тривога» і ставився до них скептично. Наприклад, начальник Перегінського РВ МДБ майор Дмитро Огорелішев заявив: «Заберіть цю

техніку! Вона мені не потрібна, я бандитів поб'ю і без неї» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 8. Арк. 25).

Ситуація вимагала від органів МДБ пошуку цілого комплексу нових, більш ефективних і конспіративних способів зв'язку з найбільш цінною агентурою, яка вела розробку керівних ланок націоналістичного підпілля та його збройних груп, що мало допомогти уникнути провалів, загибелі чи розконспірації цієї агентури. Розв'язуючи це завдання, управління 2-Н МДБ УРСР у травні 1948 р. розробило схему сигналізаційного радіопристрою автоматичної дії. Йому присвоїли індекс «Метео» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 34 (1960). Спр. 2. Арк. 88), а призначення полягало в передачі агентом по радіо встановленого сигналу про місцезнаходження підпільників чи виклику оперативного працівника на зустріч для передачі важливої оперативної інформації.

Прилад «Метео» мав мінімальні габарити, що давало змогу встановлювати й таємно маскувати його у квартирі, надвірних будівлях, криївках, навіть закопати в землю, на дереві та інших місцях, зручних для агента. Його включення для автоматичної передачі чи умовних сигналів провадилося на відстані до сотні й більше метрів за допомогою простого замикання агентом кінців двох замаскованих дистанційних провідників. Радіус проходження сигналів міг бути збільшений або зменшений залежно від того, на якій відстані від приймального посту перебував агент з пристроєм. Установлення «Метео» проходило так: від нього (у штукатурці, під плінтусом, підлогою) виводилися два провідники дистанційного управління, які за різними варіантами підключалися до дверної ручки, внутрішнього запору дверей, двох цвяхів, убитих у стіну тощо. Увімкнення пристрою здійснювалося таємно й навіть у присутності повстанців: на цвяхи вішалася відро чи на них натискалося каблучком чобота із залізною підковою тощо. Для прийому радіосигналів було сконструйовано примітивний радіоприймач. Ним міг користуватися кожний оперативний працівник, який пройшов короткотермінову підготовку. Поряд із цим для передавальних цілей могли застосовуватися звичайні радіоприймачі. Установлення радіоприймача «Метео» займало 25–30 хв., а на його зняття необхідно було 8–10 хв.

Умовні сигнали, які видавав «Метео» агента, і схоплені приймачем «ПК», що мав оперативний працівник, були простими: у вигляді точок чи тире азбуки Морзе. Перед установленням приладу «Метео» в агента оперативний працівник був зобов'язаний обумовити з ним, які дані та яким

видом сигналу він буде передавати. Користування апаратом не вимагало спеціальної радіотехнічної підготовки, ним могли користуватися навіть неграмотні особи.

Перевірена дальність дії приладу «Метео» сягала 500 км. Проте доцільно було встановлювати пост прийому на такій відстані, щоб для прибуття за сигналом оперативника чи чекістсько-військової групи до агента чи іншого встановленого місця затрачалася мінімальна кількість часу (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 34 (1960). Спр. 2. Арк. 89). Перші зразки приладу «Метео» ще в червні 1948 р. були розіслані всім УМДБ західних областей і в кількох місцях установлені для роботи.

Управління 2-Н МДБ УРСР виготовило достатню кількість апаратів «Метео», які, починаючи з жовтня 1948 р., регулярно висилали на місця за заявками відділів 2-Н УМДБ (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 34 (1960). Спр. 2. Арк. 90; Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 129). За час від 1 до 7 листопада 1948 р. у західних областях ліквідовано 1 037 осіб, із них вбито 61, арештовано 976. Втрати повстанців у Дрогобицькій області становили вбитими 23 особи, заарештованими 180; відповідно у Волинській – 6/121, Дрогобицькій – 23/180, Львівській – 12/114, Рівненській – 4/73, Станіславській – 14/210; Чернівецькій – 0/17, Тернопільській – 2/258 (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 299).

Ще одним доволі поширеним спеціальним засобом у боротьбі проти ОУН і УПА стали *службово-пошукові собаки*. Наприклад, на території західних областей чекістсько-військовими групами органів МДБ упродовж 1949 р. використовувалися 444 службово-пошукові собаки, у тому числі в Дрогобицькій області – 63, Львівській – 91, Тернопільській – 69, Рівненській – 68, Станіславській – 119, Волинській – 34. За час із 1 січня до 1 травня 1949 р. у такий спосіб ліквідували 52 підпільники, з них захоплено – 7, убито – 22, заарештовано – 23 (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 60). Попри доволі ефективний засіб ведення антиповстанської боротьби, самих собак суттєво бракувало. Так, генерал-майор Фадєєв склав спеціальну довідку генералу Дроздову. У ній писав, що у військах МДБ Українського округу належало за штатом 507 розшукових собак, але станом на 1 березня 1949 р. було тільки 410. Тобто на 97 собак менше за штатну необхідність. Згідно з розпорядженням ГУВВ МДБ СРСР, у середині квітня 1949 р. на укомплектування школи службового собаководення в м. Броди Львівської області мало бути направлено 70 собак. При цьому в документі писалося, що таким чином загаль-

ний некомплект по військах округу становив 167 собак. Для покриття цього некомплекту на закупівлю собак МДБ СРСР виділило 400 тис. рублів, але фінансовим відділом МДБ СРСР запропоновано проводити закупівлю тільки в організаціях Добровільного об'єднання сприяння армії (далі – ДОСАРМ), натомість у приватних осіб закупівля собак, навіть зареєстрованих у ДОСАРМ, заборонялася. Через відсутність собак в організаціях ДОСАРМ використовувати виділені засоби не було можливим. Водночас Фадєєв наводив штатну розстановку й наявність розшукових собак по військових частинах: по 62 стрілецькій дивізії внутрішніх військ МДБ (4, 10, 88, 91, 332 стрілецькі полки) по штату мало бути 195 собак, реально було 144, відтак 51 некомплект; 65 стрілецька дивізія (3 омсб, 86, 450 сп) по штату мало бути 78, реально – 63, 15 – некомплект, 81 стрілецька дивізія (227, 445, 446 сп) по штату мало бути 117, реально – 105, 12 некомплект; 82 стрілецька дивізія (215, 331, 333 сп) по штату мало бути 117, реально – 98, 19 некомплект. Загалом по Українському округу мало бути 507 собак, реально – 410, 97 некомплект (Архів внутрішніх військ. Т. 232. Арк. 181–184).

У документах збереглося немало відомостей про практичне використання службово-розшукових собак. Так, у Дрогобицькій області 1 березня 1949 р. військова група 2-го батальйону 91-го полку ВВ МДБ з інструктором службових собак Мельниковим і пошуковим собакою «Дінкою» проводила операцію з розшуку підпільників у лісовому масиві Старосамбірського р-ну. Незабаром собака знайшов криївку, у якій перебували 11 підпільників. На пропозицію здатися вони відкрили вогонь, але в бою 10 із них загинули, а один був захоплений. Так був повністю ліквідований Самбірський надрайонний провід (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 61). При використанні службово-розшукових собак важливе місце відводилося інструкторам. Саме вони перебували в особливому, привілейованому, статусі, що, наприклад, виявлялося в забороні ставити їх у добові чергування по підрозділу (Веденєєв, Биструхін, 2007: 326).

Оскільки використання службово-розшукових собак становило серйозну небезпеку, підпільники розробили рекомендації щодо поведінки в таких випадках. Так, щоб збити собаку зі сліду, націоналісти посипали сліди перцем, змащували підосви взуття бензином, ацетоном, іншими речовинами, які мали різкий запах. При безпосередньому зіткненні з чекістсько-військовими групами, які використовували розшукових собак, повстанці намагалися одразу їх ліквідувати (Іщук, Ніколаєва, 2008: 135, 137).

Відповідно до рекомендацій ЦК КП(б)У щодо проведення оперативних заходів з ліквідації українського підпілля, органи НКВС широко практикували використання так званих «приманок» (цінні речі, продовольчі товари, агенти, рідше радянські чиновники) (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90. Арк. 125–126; Ф. 71. Оп. 6. Спр. 44. Арк. 1–3). Проблема використання приманок постійно обговорювалася на різного рівня нарадах, навіть більше, у рішенні ЦК КП(б)У від 27 листопада 1945 р. був відповідний пункт, у якому передбачалося використання приманок. На нараді у Львові 4 січня 1946 р. М. Хрущов виокремлював керівництво Станіславської області, яке, на його думку, було нездатне виконувати рішення ЦК КП(б)У щодо належної організації приманок. При цьому наголошувалося, що зі 162 проведених приманок безрезультатними виявилися 144 (ДАІФО. Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 393. Арк. 4). Мали місце приписки й фальсифікації у звітних документах. Так, начальник Жовтневого РВ НКВС Станіславської області звітував про організацію та проведення 11 приманок, начальник райвідділу НКВС доніс в обласне управління НКВС про 15, а при виїзді та їх перевірці виявили лише вісім. Тобто, як бачимо, чекісти полюбили здійснювати 50% приписок. Серйозність цього заходу засвідчує й приклад начальника райвідділу Болевського НКВС Станіславської області Травкіна, якого за неорганізацію приманок, ВБ і масових викликів населення для бесід заарештували на 15 діб і зняли з роботи (ДАІФО. Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 393. Арк. 5, 8). Упродовж 5–23 лютого 1946 р. на території Станіславської області організували й провели 733 чекістсько-військові операції та 442 засідки, у тому числі 33 з приманками, у ході яких повністю було ліквідовано 10 збройних груп (Літопис УПА. Нова серія. Т. 5, 2002: 80). До речі, матеріали спецслужб наводили десятки прикладів успішно організованих і проведених засідок із використанням приманок (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 44. Арк. 34–35).

Паралельно з наведеними вище спецзасобами для захоплення підпільників живими застосовували *снодійні й отруйні препарати*. Перші такі спроби зафіксовані ще під час «великої блокади». Одним із них був засіб «Нептун» (майже не мав запаху та смаку, розроблений в одній із відомчих лабораторій МДБ СРСР), який надійні агенти підсипали в їжу. Про хімічний склад цієї рідини достеменно невідомо (можливо, це скополамін: викликає галюцинації й сухість у роті, використовувався під час допитів). Саме через це ті, кому підсипали хімічні засоби, не підозрювали про їх

наявність. Після споживання отрути, через п'ять-шість хвилин, мліли кінцівки, людина втрачала контроль над собою, здатність пересуватися або ж засинала на шість-вісім годин. Після пробудження свідомість близько години залишалася затьмареною, мучили сильна спрага й головний біль. Це вважалося зручним моментом для проведення «активного допиту» (Політичний терор і тероризм в Україні..., 2002: 763; Ішук, Ніколаєва, 2008: 146; ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 77. Арк. 175–177). Використання снодійних препаратів чекісти ретельно маскували. Різноманітні види снодійних засобів віднайти не вдалося, про використання такого типу матеріалів довідуємося з дотичних джерел. Так, в акті від 2 жовтня 1952 р. зазначалося: оперуповноважений капітан державної безпеки Скляр і старший оперуповноважений Управління 2-Н МДБ УРСР майор держбезпеки Горбівненко склали акт, що перший здав, а другий прийняв 20 різноманітних варіантів засобів. Крім цього, були також таблетки проти сп'яніння й таблетка отрути (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 5. Арк. 358).

Практичне використання *снодійних засобів* відбувалося так. Для захоплення підпільників «Тараса» і «Чорноти» агент «Берега» використав спецзасіб «Нептун». «Берега» був споряджений «Нептуном» № 12 (для сала), № 46 (для вина) і пістолетом ТТ для ліквідації підпільників на випадок неможливості застосування спеціальних засобів. Для зв'язку з «Берегою» та надання йому допомоги в захопленні підпільників було створено й 17 травня 1954 р. таємно розташовано на лісовій ділянці «Довга Поляна» оперативно-чекістську групу під керівництвом заступника Уповноваженого апарату КДБ Перегінського району капітана Захарова. Уранці 27 травня 1954 р. до оперативної групи з'явився агент «Берега», який повідомив таке: 26 травня він зустрічався з «Тарасом» і «Чорнотою», пригощав їх хлібом, молоком і планував зустрітися з ними 27 травня, де мав намір застосувати «Нептун». 27 травня 1954 р. о 18.00. «Берега» у стані сильного сп'яніння повторно з'явився до оперативної групи й доповів: підпільники «Тарас» і «Чорнота» випили вино, запровалене «Нептуном» № 46, і сплять на відстані двох кілометрів від оперативної групи в лісі на схилі однієї з гір. «Тарас» був захоплений та обеззброєний на вказаному агентом місці. Підпільник «Чорнота» (який прийняв меншу дозу), побачивши солдатів, намагався здійснити збройний супротив. Його було ліквідовано. Убитим виявився член кур'єрської групи Карпатського краю Зиновій Халусяк-«Чорнота», а захопленим – комен-

дант охорони керівників Карпатського краю Дмитро Мельник-«Тарас» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 19 (1959). Спр. 16. Арк. 136–137). Отже, дія спецпрепарату не завжди допомагала захопити підпільників живими (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 1. Арк. 49).

Радянські силові органи поширювали серед агентів *отруту* (її додавали до води та їжі повстанців) для знищення учасників УПА та членів ОУН. За твердженням повстанської преси, на чорному ринку масово під виглядом вакцини продавалися препарати зі збудниками різних інфекцій (Літопис УПА. Т. 9, 1982: 163).

Чекісти, особливо на початкових етапах, досить часто проводили комбіновані операції для знищення керівників. Зокрема, їм вдалося підсадити інформатора «Кобзаря» до санітарки Станиславівського надрайонного проводу ОУН Марії Духович-«Ольги». Від неї він довідався й передав чекістам, що вона боїться арешту, а також те, що в підпіллі віддано наказ усім озброїтися ціанистим калієм на випадок захоплення (щоб покінчити життя самогубством). Інформатор налагодив із «Ольгою» довірливі зв'язки, 12 жовтня 1945 р. вона просила «Кобзаря» придбати для Я. Мельника-«Роберта» медикаменти, оскільки він захворів на запалення легень. Інформатор за власною ініціативою ввів значну дозу стрихніну в порошок кальцеуму й тонофосфону, щоб отруїти «Роберта». Він розраховував на те, що отруєння за допомогою цих препаратів відбудеться не одразу, а приблизно через чотири-п'ять днів. За повідомленням зв'язкової «Ольги», яка 4 листопада 1945 р. відвідала інформатора «Кобзаря», чекістам стало відомо, що медикаменти з уведеною дозою стрихніну «Ольгою» отримані й «Роберт» їх прийняв. За даними тієї ж зв'язкової, після прийняття ліків стан здоров'я «Роберта» різко погіршився, він нібито перебував у тяжкому стані, майже не розмовляв (скоріш за все це була комбінація СБ ОУН, оскільки відомостей про поранення Я. Мельника немає) (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 2. Арк. 9, 11; Оп. 75 (1953). Спр. 8. Арк. 43).

При цьому спецслужби робили акцент на особистих зустрічах і через зв'язки використовували її наосліп для розробки підпілля, сподіваючись на те, що «Ольга» повністю довірилася «Кобзареві» й почне направляти в лікарню на лікування керівних працівників ОУН, яких чекісти при відповідних комбінаціях зможуть арештовувати. Крім цього, через «Ольгу» мали намір вийти на розробку «Роберта» й інших важливих оунівців для захоплення чи ліквідації (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 2. Арк. 12).

14–15 січня 1946 р. М. Духович-«Ольга» через зв'язкову надіслала листа «Кобзареві», у якому повідомляла, що «Роберт» був тяжко поранений і перебував на її особистому забезпеченні. У листі вона просила поради, що потрібно робити при пораненні в ділянку легень, і допомоги медикаментами. «Кобзар» за завданням спецслужб запропонував свої послуги, погоджуючись або виїхати на місце чи, якщо «Роберт» забажає, доправити його під виглядом постраждалого від підпільників мешканця села до лікарні. «Ользі» було відомо, що «Кобзар» мав такі можливості. За завданням чекістів він передав «Ользі» необхідні для «Роберта» медикаменти (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 2. Арк. 23). Керівництво ОУН та УПА добре знало, що чекісти розробили спеціальні отруйні засоби, які вручали своїм інформаторам та агентам із завданням отруювати й захоплювати націоналістів живими. У зв'язку з цим Служба безпеки ОУН розробила 26 березня 1949 р. спеціальну інструкцію «Про снодійні засоби», у якій окреслила заходи щодо запобігання отруєнням. Її доводили до відома всіх підпільників для впровадження в життя. Автором інструкції був підпільник «Т-48» (імовірно, це окружний референт СБ Коломийщини Роман Тучак-«Клим») (Проданик, 2011: 35–36).

Водночас у підпіллі була розроблена спеціальна «Пересторога» (26 березня 1949 р.) про використання МДБ отруйних речовин. У ній зазначалося, що агенти отруюють харчові продукти (товщ, мед, цукор, борошно, консерви, цигарки тощо), які населення жертвує на потреби підпілля. Щоб запобігти можливому отруєнню, рекомендувалося: при підготовці харчових продуктів чи інших речей попереджати населення, що у випадку отруєння підпільників наданими харчами їх притягуватимуть до суворої відповідальності; усі харчові продукти, які походять від підозрілих осіб, продавати на ринках емдебістам, партійцям та іншим працівникам радянської адміністрації, а за ті самі гроші купувати крам у перевірених людей. Аналогічно рекомендували заготовлювати ліки й перев'язочний матеріал; папір, кальку, матриці, фарби, що переходили через підозрілі руки, перепродувати, а за ті гроші купувати інші; намагатися взагалі не їсти в хатах, а при споживанні харчів просити когось із господарів першими скуштувати; заборонялося одночасно їсти всім в одному будинку; збираючи харчі, не дозволялося складати їх в один мішок, а з кожної хати – окремо; перед початком уживання харчі варто старанно оглянути, понюхати, скуштувати; у приміщенні, де перебували підпільники, бажано

було мати kota, якому давати на пробу харчі (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 29. Арк. 318). У цій інструкції підпільники писали, що силовики через агентуру продавали підпільникам радіоапарати, у яких були вмонтовані передавачі. Саме завдяки ним вони легко віднаходили приміщення, де вмикалися такі апарати. Ще один конкретний випадок наводять у цьому документі: продаж підпільникам батареї до радіоприймачів із закладеною в них вибухівкою. Наводили випадок загибелі 10 липня 1948 р. у лісі біля с. Луг Яремчанського району Станіславської області внаслідок вибуху провідника Надвірнянського надрайонного проводу ОУН Михайла Іванішака-«Діброви». Зокрема, відбулася ця спецоперація за таких обставин: 9 липня 1948 р. через агента «Червона» силовики передали учасникам боївки СБ Яремчанського районного проводу ОУН радіоприймач із батареєю, у яку заклали заміновану анодну батарею «БАС-80», розраховуючи при її підключенні до приймача на коротке замикання й миттєвий вибух (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 98 (1954). Спр. 13. Т. 1. Арк. 54). Указаний приймач учасники боївки СБ Яремчанського районного проводу ОУН «Тарас» і «Ромко» віднесли в криївку, розташовану в гірсько-лісистій місцевості, прилеглій до села Луг Яремчанського району Станіславської області. Об 11.00 10 липня 1948 р. при підключенні батареї до радіоприймача відбувся вибух, у результаті якого в криївці серед інших загинув провідник Надвірнянського надрайонного проводу ОУН – Михайло Ішак-«Богдан» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 98 (1954). Спр. 13. Т. 1. Арк. 54). Саме через це рекомендувалося ретельно перевіряти шляхи одержання радіоапаратів і батарей живлення до них, навіть після цього перевіряти їх, краще було користуватися старими радіоапаратами. Якщо траплялися такі випадки, ретельно їх описувати та подавати детальні протоколи з підписами свідків (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 29. Арк. 319).

На початку 1950-х рр. фахівці радянських спецслужб розробили спеціальний *снодійний газ миттєвої дії «Тайфун»*, який містився в ручних балонах і вводився у вентиляційні отвори крийвок через гнучкий шланг. Недоліком його було те, що під час застосування відбувався гучний хлопок, і підпільники могли встигнути застрелитися. До речі, він не завжди спрацьовував, як у випадку спроби захопити М. Твердохліба (травень 1954 р.) (Веденєєв, Биструхін, 2007: 299).

Іншим спецзасобом стало поширення *венеричних та інших недуг*. У всіх західних областях України військові, прикордонні частини перетворилися на розсадники вензахворювань, яких

до цього часу в регіоні майже не було. За твердженням підпільників, у Нижньоустицькому районі внаслідок квартирування частин НКВС у кожному селі з'явилися 10–20 венерично хворих жінок. Наприклад, у селах Турківського р-ну наприкінці 1948 р. за неповними даними венерично хворих осіб було: Вовче – 18, Боберка – 10, Дністрик-Дубовий – 5, Ісаїв – 250, Явора – 12, Розлуч – 37, Присліп – 2, Жукотин – 3 (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 73. Арк. 139). Із в'язниць були звільнені інфекційно хворі особи для поширення захворювань серед повстанців (Літопис УПА. Т. 9, 1982: 163).

Практикували силовики також і підробку ділової кореспонденції підпільників. За інформацією дослідника історії спецслужб Д. Веденєєва, важливе місце в антиповстанських оперативно-розшукових заходах радянських спецслужб відводилося експертно-криміналістичним дослідженням. Відповідно до рішення ЦК ВКП(б) від 4 травня 1946 р., у структурі МДБ СРСР запроваджено відділи «В» (перлюстрація документів) і «Д» (експертиза й виготовлення документів). До початку 1950-х рр. уже існувало 46 кабінетів експертизи документів (Веденєєв, Биструхін, 2007: 300). Головним у роботі таких спецлабораторій була підробка підпільної кореспонденції. Колишній працівник спецслужб Г. Санніков згадував про один із таких випадків у Києві: «Їх було всього двоє (спеціалістів) [...] І вся хитрість – столик з матовим склом, підсвічений світлою лампою знизу, тонка, щільна, як тютюновий папір калька, по якій виводилася точна копія почерку об'єкта». Для ефективної підробки кореспонденції спеціалісти вивчали особливості західноукраїнських говорів, методи шифрування. Такий напрям роботи давав змогу компрометувати окремих підпільників, що, безумовно, призводило до їх знищення (Проданик, 2011: 25). Наприклад, досвідчені оперативники УМДБ Станіславської області почерком крайового референта СБ Карпатського краю ОУН Миколи Твердохліба-«Грома» виготовили записку до провідника Коломийського окружного проводу Івана Кулика-«Сірого» (на той час уже загиблого – авт.) та залишили на «мертвому» пункті зв'язку окружного есбіста «Клима». У ній зазначалося, що сам «Грім» прийти на зустріч не зможе, тому висилає «представника» крайового проводу. Також до Косівського району спрямована агентурно-бойова група відділу 2-Н УМДБ Станіславської області. Агенти-бойовики виконували роль зв'язківців Карпатського крайового проводу ОУН та охоронців «провідників» (Проданик, 2012: 60).

Репресивно-каральні органи впродовж 1945–1954 рр. намагалися *скомпрометувати більшість керівного складу ОУН та УПА*. Логічно, що спецслужби цікавилися передусім керівниками підпілля не тільки, щоб обезголовити визвольний рух, а й посіяти недовіру низових членів до керівництва. Так, чекісти встановили, що Костянтин Петер-«Сокіл» дуже любить свою сім'ю і боїться, щоб її не вислали до Сибіру, виявивши водночас, що його дружина й дочка ховалися в себе вдома в криївці. Не маючи змоги фізично його ліквідувати, вирішили провести комбінацію з компрометації «Сокола». 10 жовтня 1945 р. УНКВС Станіславської області на ім'я К. Петера направило листа: «Шановний Петере! Дякую Вам за інформацію, але повинен Вас попередити, що стара форма зв'язку мені здається зараз ненадійною, тому я вважаю необхідним організувати зв'язок через Ліну. [...] Попереджую Вас про обережність. Повідомте, що вам необхідно. За сім'ю не хвилюйтеся, її ніхто не зачепить. Бажаю здоров'я і успіхів. Надіюсь скоро зустрінемося. Олександров» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 75 (1953). Спр. 6. Арк. 110). Листа К. Петеру було направлено через агента-двійника з таким розрахунком, щоб він потрапив до рук СБ і водночас його сім'ю відвідали працівники НКВС. Як й очікувалося, лист потрапив до рук СБ, після чого «Сокола» від займаної посади відсторонили, хоч і не розстріляли (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 75 (1953). Спр. 6. Арк. 109–110).

Окремі компрометаційно-провокаційні операції тривали навіть більше року. Попри незначну чисельність підпілля на Чернівеччині, місцеві спецслужби особливо активно використовували цей метод боротьби. Так, упродовж цілого 1945 р. відділ ББ УНКВС Чернівецької області реалізував дві агентурні комбінації, використовуючи захопленого обласного військового референта Мирослава Гайдука-«Федора» для компрометації провідника Миколи Кричуна-«Черемшини». Основна мета полягала в тому, щоб керівництво Буковинської округи ОУН, запідозривши його у співпраці з репресивно-каральними органами, дало завдання СБ ОУН допитати його та ліквідувати (Проданик, 2012: 19).

До найбільш характерних прикладів застосування провокацій з метою компрометації керівного складу належить ще й така. Навесні 1947 р., здійснюючи розробку агентурної справи «Верховинці», за показами затриманого працівника референтури СБ Тлумацького надрайонного проводу ОУН Миколи Щербини-«Шугая», чекістам стало відомо, що керівництво Станіславівського окруж-

ного і Тлумацького надрайонного проводів ОУН висловлює недовіру референту СБ крайового проводу ОУН В. Лівому-«Митарю». Крім цього, серед захоплених документів при ліквідації референта СБ Проводу ОУН М. Арсенича-«Михайла» була вилучена копія його листа до провідника крайового ОУН Я. Мельника-«Роберта», у якому він підозрював «Митаря» у зв'язках з органами МДБ. Підозра до «Митаря» в «Михайла» виникла ще 1944 р. під час розгрому в Богородчанському районі сотні Івана Гонти-«Гамалії», яка тоді прикривала обласний провід. У цьому бою «Михайло» втратив чотирьох своїх охоронців, а «Митар» утік і залишив його без прикриття. Репресивно-каральні органи склали окремий детальний план заходів компрометації «Митаря» перед підпіллям, які, однак, не увінчалися успіхом (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 1. Арк. 41–42; Оп. 57 (1953). Спр. 1. Т. 2. Арк. 129–130).

Чекісти писали, що від 1 жовтня 1945 р. до 1 січня 1946 р. агентурою були скомпрометовані чотири підпільники з боївки «Шпака», три – з боївки «Левка», військовий референт Калуського окружного проводу ОУН Костянтин Петер-«Сокіл», військовий референт Коломийського окружного проводу ОУН Микола Яворський-«Козак», сотенний «Комар» і низка інших керівників і рядових членів ОУН і УПА (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 1. Арк. 351).

Ціла низка провокацій репресивно-каральних органів була успішною (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 77. Арк. 144–145; Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 16. Арк. 160–161). Емдєбісти часто використовували компрометації та провокації не лише для знищення конкретних підпільників, а й для того, щоб відвести підозри й законспірувати власного особливо цінного агента (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 64. Арк. 316–317; Т. 95. Арк. 88–89; Ф. 2-Н. Оп. 57 (1953). Спр. 1. Т. 5. Арк. 202–203).

Здійснити підрахунки використання компрометаційно-провокаційних заходів, а головне, їх результативності не маємо змоги через відсутність відповідних джерел. Однак наявні фрагментарні дані засвідчують масовість та ефективність використання компрометації окремих членів підпілля. У 1947 р. у Дрогобицькій області чекісти відверто пишалися своїми успіхами у справі компрометації учасників підпілля. Лише впродовж 1947 р. було проведено 16 таких комбінацій членів ОУН та УПА, унаслідок яких знищено 28 підпільників і повстанців (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 95. Арк. 306; Ф. 71. Оп. 6. Спр. 181. Арк. 1зв.). У червні 1948 р. міськрайвідділами МДБ Дрогобицької області проведено п'ять комбінацій, у результаті

яких самими ж підпільниками було вбито сімох активних учасників ОУН та УПА. У вересні–жовтні проведено вісім комбінацій, загинули 12 активних націоналістів (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 55. Арк. 178; Ф. 71. Оп. 6. Спр. 180. Арк. 184). Усього впродовж 1 січня – 1 грудня 1946 р. у західних областях України проведено 1 208 операцій, із них – 268 вдалих; відповідно, у Волинській області – 93 комбінації, у тому числі чотири вдалі; Дрогобицькій – 314/101; Львівській – 68/31; Рівненській – 90/45; Станіславській – 536/55; Тернопільській – 78/30; Чернівецькій – 29/2 (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 70 (1953). Спр. 6. Т. 2. Арк. 23–24).

Підпільні умови й компетентність окремих есбістів не завжди забезпечували ретельність слідчих дій і детальний аналіз кожної ситуації, через що траплялися випадки знищення окремих підпільників і керівників після відповідно проведеної компрометації (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 1. Арк. 16–17, 84–85). До речі, варто сказати, що досить значний відсоток компрометаційних заходів не увінчувався успіхом особливо на Буковині (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 14. Арк. 87).

Часто чекісти використовували слабкості самих підпільників, їхню схильність до незначних проступків (відвідини родини, населених пунктів поодинокі тощо). Усі компрометації на керівний склад погоджувалися з керівництвом МДБ УРСР. Так, заступник міністра державної безпеки УРСР генерал-майор В. Дроздов 14 червня 1950 р. писав начальникові УМДБ Дрогобицької області полковникові Миколі Морозу, що вони переглянули розроблені два плани й вважають, що в першому і другому є недоліки, при цьому доцільно використати частину першого і другого (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 16. Арк. 356–357).

Оперуповноважений Бориславського міського відділу МДБ молодший лейтенант Леонід Жданов 21 вересня 1948 р., перебуваючи в смт Східниця (із завданням ліквідації «Коваленка») отримав від таємного інформатора «Михайлова» дані, що провідник Дрогобицького районного проводу ОУН «Коваленко» перебуває в смт Східниця і що він повинен відвідати будинок мешканки цього села Баран. Замість прийняти ефективні заходи з розшуку й ліквідації «Коваленка», Жданов, зайшовши у квартиру мешканця смт Східниця Климовського, напився й намагався вступити в інтимний зв'язок із його дружиною Катериною Климовською, розголошуючи при цьому наявність в МВ МДБ компрометуючих матеріалів на її чоловіка. За ці порушення молодшого лейтенанта за висновком Особливої інспекції ОК УМДБ

Дрогобицької області заарештовано на 10 діб без виконання службових обов'язків (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 624. Арк. 76; Оп. 10. Спр. 25. Арк. 140).

15 вересня 1948 р. начальник Дрогобицького РВ МДБ Дрогобицької області підполковник Журавльов склав план компрометації перед підпіллям районного провідника ОУН Євгена Войтовича-«Коваленка» (затвердив начальник УМДБ Дрогобицької області полковник Мороз). Силовики писали, що в документах, вилучених у референта СБ Карпатського крайового проводу ОУН В. Лівого-«Йордана» Є. Войтовича, характеризували: «Коваленко – провідник Дрогобицького району (9 осіб із сім'ї репресовані більшовиками) під час зими перебував у Дрогобичі, ходив у кіно-театр, їздив потягом, автомашинами, продукти доставляв у Губичі. Перебував у Губичах під час облави (де вбито 7 осіб і 1 захоплений живим), перебував в 10 м. від цього будинку». Саме тому силовики вирішили провести компрометацію районного провідника «Коваленка» перед оунівським підпіллям. Для цього прописали в нібито плані «роботи» з Є. Войтовичом: 1. Написати рапорт начальнику УМДБ Дрогобицької області в такому змісті, що Є. Войтович-«Коваленко» надає допомогу органам державної безпеки. Навіть деталізувалася ця допомога: а) на явці, яка відбулася в березні 1948 р. у м. Бориславі, Є. Войтович повідомив, що в ніч із 27 на 28 березня 1948 р. буде перебувати боївка «Макомацького», а він сам знаходиться в іншому будинку (у результаті цієї операції було вбито 5 осіб, а 2 заарештовано). 2. У м. Борислав на явці в липні 1948 р. «Коваленко» повідомив, що заступник референта СБ Роман Веприк-«Вільха» разом із двома особами повинні зустрітися зі станичним ОУН с. Зимівки, підпільником «Гордим» біля будинку Олексія Колоса. У ніч із 15 на 16 липня 1948 р., після отримання таких даних, була проведена військова операція з ліквідації підпільників, у результаті якої загинули Роман Веприк-«Вільха», кущовий провідник «Чумак» і був захоплений живим Микола Гладкий-«Крупняк». 3. У зимовий період 1947–1948 рр. «Коваленко» дуже часто перебував у м. Дрогобичі, з ним можна було легко зустрічатися. На одній із явок «Коваленко» повідомив про місцезнаходження провідника Дрогобицького міського проводу ОУН Лева Грущака-«Левка», якого силовики вбили. У зимовий час 1948–1949 рр. зустрічі із «Коваленком» проводити було неможливо, оскільки останній перебував у криївці біля Східниці, з ним перебували троє підпільників, але тільки закінчиться зима і спаде сніг, зв'язок із «Коваленком» буде налагоджений.

Просили начальника УМДБ за добру роботу преміювати «Коваленка» грошовою сумою в розмірі 2000 рублів та іменним годинником.

Зі слів захопленого «Буревія» силовика знали, що слідчий СБ Дрогобицького окружного проводу ОУН «Роман» переховувався в синевицькому лісі, періодично заходив у будинки на околиці с. Орів Дрогобицького району, а тому складений рапорт на ім'я начальника УМДБ непомітно планували залишити в будинку Анастасії Бабечко, яка мала зв'язок з «Оленем», останній перебував у криївці Богдана Зборика-«Романа», «Черника» (ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1. Арк. 14–16).

Попри цю комбінацію чекістсько-військові операції не припинялися, складалися спеціальні плани з пошуку Є. Войтовича-«Коваленка» та осіб, які з ним перебували. Такий план був підготовлений і затверджений на період із 16 по 20 вересня 1948 р. (ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1. Арк. 11–13). Крім того, була заведена справа-формуляр на Є. Войтовича, у якій містяться звернення зі закликом про вихід із повинною (ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1. Арк. 1–52).

Усе ж таки розроблена силовиками спецоперація увінчалася успіхом. Із вилучених у вбитого 15 травні 1949 р. провідника Дрогобицького окружного проводу ОУН І. Лаврива-«Нечая» документів було встановлено, що у вересні 1948 р. «Коваленко» був заарештований СБ, на слідстві під тортурами дав неправдиві покази, що є агентом УМДБ Дрогобицької області під псевдонімом «Залізний», відтак був ліквідований самими підпільниками. Із цього приводу провідник Дрогобицького надрайонного проводу ОУН у штафеті від 21 вересня 1948 р. повідомляв «Нечая»: «Коваленко є великим агентом-внутрішником, завербований УМДБ у 1947 р., має за собою багато кривавих справ. За завданням МДБ створив в організації агентурну сітку, вів розробку робітників і студентів у містах Дрогобич і Борислав. Його протокол дуже багатий» (ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1. Арк. 94).

Під компрометаційно-провокаційні заходи міг потрапити будь-хто, починаючи від симпатика, рядового підпільника й навіть провідника найвищого рівня. Особливий удар доводилося витримувати кушовим і районним керівникам (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 7. Арк. 172зв.; Спр. 8. Арк. 15зв.; 55зв., 88, 124, 140зв.–141, 157зв., 178зв., 186зв.–187, 193зв.–195, 299; Спр. 10. Арк. 222–223, 264; Спр. 11. Арк. 67; Спр. 12. Арк. 146; Спр. 14. Арк. 231). Траплялися випадки компрометації цілих груп підпільників (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 96. Арк. 26–27; Ф. 71. Оп. 6.

Спр. 53. Арк. 317–318). Окремі Управління МДБ настільки захопилися компрометаціями, що забували про інші форми роботи, тому навіть критикувалися вищим керівництвом.

Водночас поряд зі значною роботою з компрометації перед оунівським підпіллям ця робота мала й недоліки. Так, були допущені випадки компрометації перед оунівським підпіллям осіб, які підтримували визвольний рух і членів ОУН, які проживали легально та яких радянські органи влади мали би розробляти, заарештовувати і притягувати до судової відповідальності. Компрометація окремих членів ОУН та осіб, які проживали легально, проводилася шляхом поширення серед місцевого населення чуток про співробітництво цих осіб із чекістськими органами, що призводило до розшифрування методів чекістської роботи (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 138. Арк. 91). Наголошувалося, що такий метод варто застосовувати тільки до осіб, які перебували в підпіллі, з метою знищення їх самими підпільниками (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 138. Арк. 92).

Поширеною провокацією було адресування звернень від начальників репресивно-карального апарату до підпільників певного району, у яких у ультимативній формі вимагалось виходити з повинною (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 49. Арк. 289). Від імені начальника Дрогобицького управління НКВС О. Сабурова писали листи до референта СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Осипа Мицика-«Донського» й залишали в сільських хатах, щоб посіяти недовір'я серед підпільників і населення (Киричук, 2000: 194; Киричук, 2003: 242). Листування, проведення зборів і бесід серед місцевого населення, на яких зачитувалися списки підпільників, використовувалися поряд із різного роду чекістсько-військовими операціями, розкладанням відділів і для виводу із підпілля, схилення до явки з повинною учасників відділів тощо.

Начальник УМДБ Чернівецької області навесні 1949 р. надіслав листа Петрові Іванишину-«Баші», уклавши в конверт листи колишнього курінного Назарія Данилюка-«Перебийноса» про есбістів, і рекомендував читати ці вірші націоналістам. Водночас він пропонував припинити збройну боротьбу, з'явитися з повинною до органів МДБ чи вийти на негласну зустріч зі співробітниками МДБ. Цей лист П. Іванишин передав тоді ж організаційному провідникові Буковинського окружного проводу ОУН Ю. Матвіїву-«Недобитому» в присутності референта СБ цього проводу Василя Парашука-«Макара». «Недобитий» передав ці документи «Сталю» для подальшого вирішення

питання. Улітку 1949 р. П. Іванишин зустрівся з В. Савчаком-«Сталем». На питання про ставлення до листа начальника УМДБ він відповів, що ніколи не мав наміру з'являтися з повинною в органи МДБ, а тим більше виходити на таємну зустріч. «Сталь» схвалив це й заявив, що він зробить копію листа та направить референтові СБ Карпатського краю Миколі Твердохлібу-«Грому». Відтак П. Іванишин мав написати відповідь начальникові УМДБ у націоналістичному дусі, що члени ОУН не здаються й не мають наміру припиняти боротьбу проти органів радянської влади (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 108 (1954). Спр. 2. Т. 2. Арк. 10).

Ще одним засобом провокації підпілля було написання листів від колишніх захоплених підпільників до тих, хто продовжував боротьбу. Написані під диктовку оперативників МДБ, ці листи мали на меті не лише припинити опір, а й посягти на довіру між націоналістами, сумніви в їхній свідомості, тим самим підвести до думки про недоцільність подальшого опору, а на завершальному етапі боротьби підпорядкувати останніх підпільників створеному чекістами легендарному проводу.

Висновки. Отже, у боротьбі з визвольним рухом репресивно-каральні органи не лише поклалися на військову силу, а й використовували різноманітні, в окремих випадках навіть «витончені» форми. Зокрема, масово застосовувалися спеціальні засоби, які поступово вдосконалювалися. На початкових етапах боротьби основним завданням, яке ставив репресивно-каральний апарат, було фізичне знищення членів ОУН та УПА. Згодом увага акцентувалася на захопленні підпільників живими з метою подальшого використання для ліквідації визвольного руху в Україні й для оперативних «ігор» із націоналістичними закордонними центрами. Водночас, не маючи можливості фізично знищити націоналіста (особливо керівника), спецслужби до свого арсеналу широко вводили компрометації. Для цього ретельно вивчали особистість підпільника, якого намагалися дискредитувати, його зв'язки, проступки, слабкості тощо. Попри значну частину ефективних компрометаційних заходів, траплялися провали, що, очевидно, зумовлювалося вмінням ретельно розібратися в обставинах Службою безпеки ОУН.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архів внутрішніх військ НКВС (далі – Архів ВВ НКВС). Т. 232. Арк. 181–184.
2. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історичний аналіз : у 2 кн. Київ : Либідь; Військо України, 1994. Книга 2 : Документи та матеріали. 688 с.
3. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз : у 2 кн. Київ : Либідь ; Військо України, 1994. Книга 1. 432 с.
4. Веденеев Д., Биструхін Г. Двобій без компромісів. Протиборство спецпідрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945–1980-ті роки. Київ : К.І.С., 2007. 568 с.
5. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 1.
6. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 57 (1953). Спр. 1. Т. 2.
7. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 57 (1953). Спр. 1. Т. 5.
8. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 1.
9. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 14.
10. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 16.
11. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 70 (1953). Спр. 6. Т. 2.
12. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 75 (1953). Спр. 6.
13. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 75 (1953). Спр. 8.
14. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 1.
15. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 2.
16. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 98 (1954). Спр. 13. Т. 1.
17. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 1.
18. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 6.
19. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 5.
20. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 8.
21. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 108 (1954). Спр. 2. Т. 2.
22. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 19 (1959). Спр. 16.
23. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 10.
24. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 11.
25. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 12.
26. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 14.
27. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 7.
28. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 8.
29. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 34 (1960). Спр. 2.

30. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 39 (1960). Спр. 9.
31. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 55.
32. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 56.
33. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 64.
34. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 77.
35. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 90.
36. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 95.
37. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 96.
38. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 29.
39. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 49.
40. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 73.
41. ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1.
42. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 44.
43. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 53.
44. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 138.
45. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 180.
46. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 181.
47. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 624.
48. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 10. Спр. 25.
49. Державний архів Івано-Франківської області (далі – ДАІФО). Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 393.
50. Ільницький В. Використання радянськими карально-репресивними органами спецзасобів у боротьбі проти визвольного руху у Карпатському краї ОУН (1945–1954). *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-кол. Н. Скотна (головний редактор), О. Петrenchко (редактор розділу) та ін. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. Випуск 34 : Історія. С. 76–86.
51. Ільницький В. Радянські карально-репресивні органи: особливості формування в Карпатському краї. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2015. Вип. 13. С. 21–45.
52. Ільницький В., Галів М. Створення та діяльність винищувальних батальйонів в Дрогобицькій області (1944–1948 рр.). *Український визвольний рух* / ред.-кол. В. В'ятрович, М. Гавришко, Я. Дашкевич, Р. Забілий (відп. редактор) та ін. Львів : Центр досліджень визвольного руху, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2009. Вип. 13. С. 195–230.
53. Ішук О., Ніколаєва Н. Застосування радянськими спецслужбами допоміжних засобів у боротьбі з підпіллям ОУН та УПА. *Український визвольний рух*. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Центр досліджень визвольного руху, 2008. Збірник 12. С. 154–155.
54. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946–1956 рр.). Київ : Інститут історії України НАН України, 1999. 111 с.
55. Кентій А. Українська повстанська армія в 1944–1945 рр. Київ : Інститут історії України НАН України, 1999. 220 с.
56. Киричук Ю. Нариси з історії українського національно-визвольного руху 40–50-х років ХХ століття. Львів : ЛДУ імені Івана Франка, 2000. 304 с.
57. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття: ідеологія та практика. Львів : Добра справа, 2003. 464 с.
58. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Київ ; Торонто : Літопис УПА, 2002. Т. 5 : Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля: інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС-МВС, МДБ-КДБ (1943–1959) / упоряд. А. Кентій, В. Лозицький, І. Павленко]. Книга 2 : 1946–1947. 572 с.
59. Літопис Української Повстанської Армії. Т. 9 : Українська Головна Визвольна Рада. Документи, офіційні публікації, матеріали / ред. кол. Є. Штендера, П. Потічний. Торонто : Літопис УПА, 1982. Книга 2 : 1946–1948. 520 с.
60. Політичний терор і тероризм в Україні. ХІХ–ХХ століття : історичні нариси / за ред. В. Смоля. Київ : Наукова думка, 2002. С. 763.
61. Проданик Д. Микола Кричун «Черемшина». Торонто ; Львів : Літопис УПА, 2012. Книга 19. 128 с.
62. Проданик Д. Шлях боротьби Василя Сенчака–«Ворона». Торонто ; Львів : Літопис УПА, 2011. Книга 15. 128 с.
63. Русначенко А. Народ збурений: Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2002. 519 с.
64. Сергійчук В. Десять буремних літ. Західноукраїнські землі у 1944–1953 рр. Нові документи і матеріали. Київ : Дніпро, 1998. 944 с.
65. Сергійчук В. Український здвиг : Прикарпаття. 1939–1955 рр. Київ : Українська видавнича спілка, 2005. 840 с.

REFERENCES

1. Arkhiv vnutrishnikh viisk NKVS (dali – Arkhiv VV NKVS). [Archive of the Internal Troops of the People's Commissariat of Internal Affairs (hereinafter – the Archive of the People's Commissariat of Internal Affairs)] Т. 232. Ark. 181–184.

2. Bilas I. Represyvno-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istorychnyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Knyha druha: Dokumenty ta materialy. 688 s. [in Russian].

3. Bilas I. Represyvno-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istoryko-pravovyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical-legal analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Kn. 1. 432 s. [in Ukrainian].

4. Viedenieiev D., Bystrukhin H. Dvobii bez kompromisiv. Protyborstvo spetspidrozdiliv OUN ta radianskykh syl spetsoperatsii. 1945–1980-ti roky [Duel without compromise. Confrontation between OUN special forces and Soviet special operations forces. 1945–1980]. Kyiv: K.I.S., 2007. 568 s. [in Ukrainian].

5. Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (dali – HDA SBU). F. 2-N. Op. 55 (1953). Spr. 5. T. 1.

6. HDA SBU. F. 2-N. Op. 57 (1953). Spr. 1. T. 2.

7. HDA SBU. F. 2-N. Op. 57 (1953). Spr. 1. T. 5.

8. HDA SBU. F. 2-N. Op. 59 (1953). Spr. 6. T. 1.

9. HDA SBU. F. 2-N. Op. 60 (1953). Spr. 14.

10. HDA SBU. F. 2-N. Op. 60 (1953). Spr. 16.

11. HDA SBU. F. 2-N. Op. 70 (1953). Spr. 6. T. 2.

12. HDA SBU. F. 2-N. Op. 75 (1953). Spr. 6.

13. HDA SBU. F. 2-N. Op. 75 (1953). Spr. 8.

14. HDA SBU. F. 2-N. Op. 93 (1954). Spr. 1.

15. HDA SBU. F. 2-N. Op. 93 (1954). Spr. 2.

16. HDA SBU. F. 2-N. Op. 98 (1954). Spr. 13. T. 1.

17. HDA SBU. F. 2-N. Op. 99 (1954). Spr. 2. T. 1.

18. HDA SBU. F. 2-N. Op. 99 (1954). Spr. 2. T. 6.

19. HDA SBU. F. 2-N. Op. 99 (1954). Spr. 8. T. 5.

20. HDA SBU. F. 2-N. Op. 99 (1954). Spr. 8. T. 8.

21. HDA SBU. F. 2-N. Op. 108 (1954). Spr. 2. T. 2.

22. HDA SBU. F. 2-N. Op. 19 (1959). Spr. 16.

23. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 10.

24. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 11.

25. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 12.

26. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 14.

27. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 7.

28. HDA SBU. F. 2-N. Op. 32 (1960). Spr. 8.

29. HDA SBU. F. 2-N. Op. 34 (1960). Spr. 2.

30. HDA SBU. F. 2-N. Op. 39 (1960). Spr. 9.

31. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 55.

32. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 56.

33. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 64.

34. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 77.

35. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 90.

36. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 95.

37. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 96.

38. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 29.

39. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 49.

40. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 73.

41. HDA SBU. F. 65. Spr. S-9278. T. 1.

42. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 44.

43. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 53.

44. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 138.

45. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 180.

46. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 181.

47. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 624.

48. HDA SBU. F. 71. Op. 10. Spr. 25.

49. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti (dali – DAIFO). F. 1–P. Op. 1. Spr. 393.

50. Ilnytskyi V. Vykorystannia radianskymy karalno-represyvnymy orhanamy spetszasobiv u borotbi proty vyzvolnoho rukhu u Karpatskomu krai OUN (1945–1954) [The use of special means by the Soviet punitive and repressive bodies in the struggle against the liberation movement in the Carpathian region of the OUN (1945–1954)]. Problemy humanitarnykh nauk: Naukovi zapysky Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / [red.-kol. N. Skotna (holovnyi redaktor), O. Petrechko (redaktor rozdil) ta in.]. Drohobych: Vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2014. Vypusk trydtsiat chetvertyi. Istoriiia. S. 76–86 [in Ukrainian].

51. Ilnytskyi V. Radianski karalno-represyvni orhany: osoblyvosti formuvannia v Karpatskomu krai [Soviet punitive and repressive bodies: features of formation in the Carpathian region]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi

zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Posvit, 2015. Vyp. 13. S. 21–45 [in Ukrainian].

52. Ilnytskyi V., Haliv M. Stvorennia ta diialnist vynyshchervalnykh batalioniv v Drohobyt'skii oblasti (1944–1948 rr.) [Creation and activity of fighter battalions in Drohobych region (1944–1948)]. *Ukrainskyi vyzvolnyi rukh*. Lviv: Tsentri doslidzhen vyzvolnoho rukhu, Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy, 2009. Vyp. 13. S. 195–230 [in Ukrainian].

53. Ishchuk O., Nikolaieva N. Zastosuvannia radianskymy spetssluzhbyamy dopomizhnykh zasobiv u borotbi z pidpilliam OUN ta UPA. *Ukrainskyi vyzvolnyi rukh* [The use of Soviet special services aids in the fight against the OUN and UPA underground. Ukrainian liberation movement]. Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy, Tsentri doslidzhen vyzvolnoho rukhu, 2008. Zbirnyk 12. S. 154–155 [in Ukrainian].

54. Kentii A. Narys borotby OUN–UPA v Ukraini (1946–1956 rr.) [Essay on the OUN-UPA struggle in Ukraine (1946–1956)]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1999. 111 s. [in Ukrainian].

55. Kentii A. *Ukrainska povstanska armiiia v 1944–1945 rr.* [Ukrainian Insurgent Army in 1944–1945]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1999. 220 s. [in Ukrainian].

56. Kyrychuk Yu. *Narysy z istorii ukrainskoho natsionalno-vyzvolnoho rukhu 40–50-kh rokiv XX stolittia* [Essays on the history of the Ukrainian national liberation movement of the 40s–50s of the XX century]. Lviv: LDU imeni Ivana Franka, 2000. 304 s. [in Ukrainian].

57. Kyrychuk Yu. *Ukrainskyi natsionalnyi rukh 40–50-kh rokiv XX stolittia: ideolohiia ta praktyka* [Ukrainian national movement of the 40–50s of the XX century: ideology and practice]. Lviv: Dobra sprava, 2003. 464 s. [in Ukrainian].

58. *Litopys Ukrain'skoi Povstanskoii Armii*. Nova seria. T. 5: *Borotba proty UPA i natsionalistychnoho pidpillia: informatsiini dokumenty TsK KP(b)U, obkomiv partii, NKVS-MVS, MDB-KDB (1943–1959)* [The struggle against the UPA and the nationalist underground: information documents of the Central Committee of the CP(b)U, regional committees of the party, NKVD-MVD, MDB-KGB (1943–1959)] / [uporiad. Anatolii Kentii, Volodymyr Lozytskyi, Iryna Pavlenko]. K.; Toronto: Litopys UPA, 2002. Kn. 2: 1946–1947. 572 s. [in Russian].

59. *Litopys Ukrain'skoi Povstanskoii Armii*. T. 9: *Ukrainska Holovna Vyzvolna Rada. Dokumenty, ofitsiini publikatsii, materiialy* [Ukrainian Main Liberation Council. Documents, official publications, materials] [red.-kol. Yevhen Shtendera, Petro Potichnyi]. Knyha druha: 1946–1948. Toronto: Vydavnytstvo "Litopys UPA", 1982. 520 s. [in Ukrainian].

60. *Politychnyi teror i teroryzm v Ukraini. XIX–XX stolittia. Istorychni narysy* [Political terror and terrorism in Ukraine. XIX–XX centuries. Historical essays] / [za red. Valerii Smoliiia]. Kyiv: Naukova dumka, 2002. S. 763;

61. Prodan'k D. *Mykola Krychun "Cheremshyna"* [Mykola Krichun "Cheremshina"]. Toronto; Lviv: Litopys UPA, 2012. Kn. 19. 128 s. [in Ukrainian].

62. Prodan'k D. *Shliakh borotby Vasylia Senchaka-"Vorona"* [The way of struggle of Vasyl Senchak-"Crow"]. Toronto; Lviv: Vydavnytstvo "Litopys UPA", 2011. Kn. 15. 128 s. [in Ukrainian].

63. Rusnachenko A. *Narod zburenyi: Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini y natsionalni rukhy oporu v Bilorusii, Lytvi, Latvii, Estonii u 1940–50-kh rokakh* [The people are upset: the National Liberation Movement in Ukraine and the national resistance movements in Belarus, Lithuania, Latvia, and Estonia in the 1940s and 1950s]. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo "Pulsary", 2002. 519 s. [in Ukrainian].

64. Serhiichuk V. *Desiat buremnykh lit. Zakhidnoukrainski zemli u 1944–1953 rr.* [Ten turbulent years. Western Ukrainian lands in 1944–1953]. *Novi dokumenty i materiialy*. Kyiv: Dnipro, 1998. 944 s. [in Russian].

65. Serhiichuk V. *Ukrainskyi zdvyh: Prykarpattia. 1939–1955 rr.* [Ukrainian shift: Prykarpattia. 1939–1955]. Kyiv: *Ukrainska Vydavnycha Spilka*, 2005. 840 s. [in Ukrainian].

УДК 930.2:[001.89-057.875:378.4(477.83-25)ЛПІ]”196/197”
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-4>

Ростислав МЕЛЬНИК,
orcid.org/0000-0003-0375-7167

*кандидат історичних наук,
старший викладач кафедри історії, музеєзнавства та культурної спадщини
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) [rimarch2010@yahoo.com](mailto:rिमarch2010@yahoo.com)*

СТУДЕНТСЬКЕ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКЕ БЮРО ЛЬВІВСЬКОГО ПОЛІТЕХНІЧНОГО ІНСТИТУТУ У 1960–1970-Х РР.: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто організаційний аспект діяльності Студентського проектно-конструкторського бюро Львівського політехнічного інституту у перші два десятиліття існування цього науково-дослідного підрозділу – першого з подібних в Україні. У вступній частині висвітлено причини й передумови появи бюро, зокрема наголошено на невпинному зростанні ролі студентів-політехніків у науковому житті їхнього навчального закладу у 1940–1950-х рр. Власне саме це, а також намагання адміністрації інституту вирішити за допомогою кращих студентів проблему незадовільного стану матеріально-технічної бази закладу, зокрема браку навчальних, науково-дослідних і виробничих приміщень, лягли в основу рішення про створення студентської організації, яка мала взяти на себе частину завдань вишу у сфері науково-дослідних і проектно-конструкторських робіт. Проте вже незабаром обсяг цих завдань, так само як і їх характер, істотно змінився та розширився. Це було пов'язане із збільшенням ваги і значення Студентського проектно-конструкторського бюро в науковому житті інституту, невпинним зростанням його штату та кількості студентів, які брали участь у діяльності бюро, розбудовою його структури і розширенням зв'язків із народним господарством. За неповних два десятиліття Студентське проектно-конструкторське бюро розрослося до потужної, самобутньої і дієвої одиниці, зайняло важливе місце у системі наукових підрозділів інституту, стало однією з його візитних карток. На багатому джерельному матеріалі у статті розглянуто основні аспекти інституційного розвитку бюро у 1960–1970-х рр., наведено основні етапи становлення і зростання підрозділу. З огляду на це особливу увагу присвячено висвітленню змін у складі працівників бюро (штатних працівників, викладачів-сумісників та студентів). Важливе місце у дослідженні займає також проблема розбудови структури бюро. Проаналізовано завдання, які стояли перед ним у науково-дослідній і освітній сферах, засади діяльності й порядок виконання працівниками бюро і студентами науково-дослідних робіт.

Ключові слова: *Львівський політехнічний інститут, Студентське проектно-конструкторське бюро, студенти, викладачі, науково-дослідна робота, проектування, лабораторії.*

Rostyslav MELNYK,
orcid.org/0000-0003-0375-7167

*Candidate of Historical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of History, Museology and Cultural Heritage
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) [rimarch2010@yahoo.com](mailto:rिमarch2010@yahoo.com)*

STUDENT DESIGN AND ENGINEERING BUREAU OF LVIV POLYTECHNICAL INSTITUTE IN 1960–1970S: ORGANIZATIONAL ASPECT OF ACTIVITY

The article considers the organizational aspect of the activity of the Student Design and Engineering Bureau of Lviv Polytechnic Institute in the first two decades of existence of this research unit – the first of its kind in Ukraine. The introductory part highlights the reasons and preconditions for the emergence of the bureau, in particular, emphasizes the steady growth of the role of polytechnic students in the scientific life of their educational institution in the 1940s and 1950s. In fact, this, as well as the efforts of the administration of the institute to solve with the help of the best students the problem of unsatisfactory material and technical base of the institution, including lack of training, research and production facilities, were the basis for the decision to create a student organization, which was to take over the implementation of some important tasks of the university in the field of research and development. However, soon the scope of these tasks as well as their nature has changed significantly and expanded. This was due to the increasing weight and importance of the Student Design and Engineering Bureau in the scientific life of the institute, the steady growth of its staff and the number of students who participated in the activities of the bureau, the development of its structure and the expansion of ties with the national economy. In less than two decades, the Student Design and Engineering Bureau has

grown into a powerful, original and effective unit. It has taken an important place in the system of scientific departments of the institute and become one of its hallmarks. On the basis of rich source material the article considers the main aspects of the institutional development of the bureau in the 1960s and 1970s and presents the main stages of formation and growth of the unit. Special attention is paid to highlighting changes in the staff of the bureau (staff, part-time teachers and students). An important place in the study is given to the problem of building the structure of the bureau. The article also analyzes the tasks facing the bureau in the research and educational spheres, the principles of activity and the order of performance of bureau employees and students of research work.

Key words: Lviv Polytechnic Institute, Student Design and Engineering Bureau, students, teachers, research work, designing, laboratories.

Постановка проблеми. Наукове життя Львівської політехніки неможливо уявити без її студентів. Власне поєднання двох напрямів діяльності закладу – освітнього й науково-дослідного – впродовж усього часу його існування було запорукою успіху й загального визнання політехніки як важливого навчального і наукового центру Австро-Угорщини, міжвоєнної Польщі, радянської, а тепер і незалежної України. Вона завжди була місцем, де студенти не лише здобували теоретичні знання, уміння й навички у сфері технічних і природничих наук, а й з легкістю застосовували їх на практиці шляхом залучення до виконання науково-пошукових, проектних і конструкторських робіт. Особливо показовим у цьому відношенні був радянський період, коли участь студентів у науково-дослідних роботах вишу вважалася невід’ємною складовою частиною їх професійної підготовки. Починаючи із середини 1940-х рр. кількість студентів, які брали участь у науково-дослідній роботі інституту, з кожним роком невпинно зростала. Збільшувалися також масштаб і значення цих робіт. Водночас обсяг курсового й дипломного проектування не давав можливості повною мірою розкрити конструкторські здібності студентів, не створював умов для їх наукового розвитку і професійного зростання. Та й потреби інституту він задовольняв лише частково. А вони неабияк зросли у 1950-х рр., коли заклад особливо гостро почав відчувати брак матеріально-технічної бази, зокрема навчальних і виробничих площ. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми було активне залучення студентства до проектних і конструкторських робіт. Щоб надати науково-дослідній діяльності студентів чітких організаційних форм, забезпечити її належну організацію, а відтак і ефективність, у 1959 р. на базі архітектурно-будівельного факультету було створено окремий підрозділ – Студентське проектно-конструкторське бюро (далі – СПКБ).

Керівництво вишу одразу ж поставило перед СПКБ чітке завдання: якнайшвидше розробити проектну документацію на капітальне будівництво навчальних і житлових будов інституту (Лясковська, 1984). Воно було успішно виконане,

а бюро продовжило працювати і розвиватися. З часом у нього з’явилися нові напрями діяльності, розширився спектр і тематика науково-дослідних і конструкторських робіт. Остаточо сформувалася мета діяльності бюро – прив’язка підготовки інженерних і технічних кадрів до запитів промисловості та поєднання навчання студентів із суспільно-корисною працею на користь інституту. Розвиток у студентів навичок конструкторської роботи в умовах реального проектування за завданнями виробництва й промисловості мав сприяти підвищенню кваліфікації майбутніх спеціалістів. Водночас реалізація спільних проектів розширювала й зміцнювала зв’язки вишу з промисловістю, транспортом і сільським господарством.

СПКБ Львівського політехнічного інституту (далі – ЛПІ) стало першою такою організацією серед усіх технічних вишів УРСР. Відтак воно було створене також для того, щоб на підставі досвіду його діяльності створити подібні конструкторські підрозділи в інших навчальних закладах республіки (Осепчугов, 1959). У наступні два десятиліття воно було важливим осередком науково-дослідних робіт студентів-політехніків, де вони могли застосовувати на практиці здобуті у процесі навчання знання, підвищувати свій фаховий рівень, реалізовувати творчі плани, науково-дослідні й конструкторські проекти.

Аналіз досліджень. Незважаючи на значення, яке СПКБ займало у житті ЛПІ у радянський період, його діяльність не знайшла належного висвітлення у науковій літературі. Щоправда, слід визнати, що публікацій на цю тему все таки не бракує. Більшість із них вийшла друком ще у 1960–1970-х рр. у тодішньому періодичному органі ЛПІ – газеті «Радянський студент» (тепер – «Аудиторія»). Їх тематика є доволі різноманітною. У дусі радянської епохи вони відображали яскраві сторінки діяльності СПКБ, акцентували увагу на його досягненнях. Є, однак, серед них кілька публікацій синтетичного характеру, в яких подано загальну характеристику СПКБ, відображено основні етапи його становлення і розвитку, зокрема його структурних одиниць, проаналізо-

вано роль і місце бюро у житті вишу. Авторами цих статей зазвичай були працівники ЛПІ, причетні до діяльності СПКБ – В. Осепчугов (Осепчугов, 1959), П. Путій (Путій, 1973), С. Шершаткіна (Шершаткіна, 1976), О. Телеп (Телеп, 1977; Телеп, 1979), А. Берестовська (Берестовська, 1977), І Огородник (Огородник, 1979), В. Ляковська (Ляковська, 1984) та ін. Діяльність СПКБ було відображено і на сторінках всесоюзних і республіканських періодичних видань, серед яких були «Вестник высшей школы» (Харченко, 1960; Богацкий, 1972), «Строительство и архитектура» (Проектируют студенты, 1979), «Архитектура СССР» (Студенческое проектно-конструкторское бюро, 1985), «Знання та праця» (Складаний, 1978). З недавніх праць слід відзначити монографічне дослідження львівських політехніків Р. Кузьміна та Р. Мельника про Науково-дослідний сектор (далі – НДС) ЛПІ, на сторінках якого можна знайти багато цінної інформації про СПКБ у 1960–1970-х рр. (Кузьмін Р., Мельник Р., 2020).

Метою статті є висвітлення основних організаційних аспектів діяльності СПКБ ЛПІ впродовж 1960–1970-х рр., зокрема завдань, які перед ним стояли, засад діяльності й порядку виконання науково-дослідних робіт, змін у складі працівників і структурі бюро.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети визначено коло проблем, розгляд яких дозволить краще зрозуміти те, чим було СПКБ, його місце і роль у житті ЛПІ у 1960–1970-х рр., значення для розвитку інституту й утвердження його статусу як важливого освітнього й наукового центру України.

Завдання СПКБ. СПКБ було створене для реалізації ЛПІ власних науково-дослідних, інженерно-будівельних, конструкторських та виробничих проектів. Згідно з початковим задумом, воно мало відповідати лише за будівельні роботи, щоб не витрачаючи часу на виготовлення документації в проектних установах, інститут міг для себе та своїх власних потреб проектувати навчальні приміщення і гуртожитки (Путій, 1973). Згодом з'явилися нові напрями діяльності бюро, розширилася тематика його науково-дослідних робіт. Це вплинуло на цілі й завдання підрозділу. Шляхом залучення студентів до самостійної наукової та практичної роботи бюро розвивало їхні проектно-пошукові, науково-дослідні та проектно-конструкторські знання і навички. Здобуті молодими політехніками під час навчання теоретичні знання, практичні вміння і навички поглиблювалися та вдосконалювалися в реальних умовах науково-дослідної діяльності, проектних і конструктор-

ських робіт, які виконувалися у бюро. Для багатьох студентів СПКБ було місцем, де вони могли ознайомитися з основами професійної діяльності, отримати необхідну професійну кваліфікацію і досвід. На практиці це означало виконання ними в СПКБ науково-дослідних, проектних і конструкторських робіт не лише для інституту, але і для різних установ, підприємств і організацій, а також упровадження результатів цих робіт у промисловість, виробництво, будівництво тощо.

Засади діяльності СПКБ. СПКБ працювало на повному госпрозрахунку. Для забезпечення своєї діяльності воно не використовувало жодних бюджетних коштів. Тематика, обсяг і вартість робіт, які виконувалися у бюро, визначалися системою договорів, укладених ним із організаціями й підприємствами Львова, республіки, Союзу. Основними виконавцями поточної роботи бюро були студенти інституту. Для виконання замовлень, які надходили від організацій і підприємств, керівники робіт (викладачі і старші лаборанти) залучали студентів 1–4 курсів. До роботи у бюро допускалися лише успішні студенти. Це відбувалося за рекомендаціями деканатів і комсомольських бюро факультетів. Склад СПКБ не був сталим, що давало можливість охопити більшу кількість студентів та викладачів і не заважало навчальному процесу. Оплата праці студентів здійснювалася за відрядною формою на підставі чинних відрядних розцінок. Для керівництва проектними роботами залучалися на засадах сумісництва викладачі інституту. Так, наприклад, у 1971 р. у роботах бюро участь брали 30 викладачів вишу. Загальне керівництво їхньою роботою здійснювали кращі науковці інституту – професори М. Шульга, О. Тихонов, Л. Шпинова, М. Миколаєв та ін., доценти Б. Князевський, С. Посадський, Т. Шуберт, Р. Курендаш, М. Калінін, В. Яворська та ін. (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 293. Арк. 328–329). Їхня праця оплачувалася відповідно до норм НДС інституту.

Окрім студентів і викладачів-сумісників, СПКБ мало у своєму складі також штатних співробітників. На момент створення бюро їх було лише 6 (Осепчугов, 1959). Залучені до СПКБ працівники (штатні співробітники, викладачі-сумісники, студенти) виконували функції архітекторів проектів, головних спеціалістів, головних конструкторів, керівників груп, старших інженерів, інженерів, старших техніків, техніків, креслярів (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 360. Арк. 220).

За напрямами діяльності СПКБ поділялося на декілька груп. Керівництво групами здійснювали групові інженери. Вони підпорядковувалися

начальнику СПКБ. Роботу бюро він узгоджував із деканами факультетів та науковими керівниками лабораторій інституту відповідно до їх профілю. Через бюро організовувалися й оформлялися всі роботи, які виконувалися студентами у держбюджетних і госпдоговірних лабораторіях НДС та кафедрах інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 147).

Діяльність СПКБ дала поштовх для вироблення ЛПІ власної новаторської методики підготовки молодих спеціалістів. Студенти брали участь у всіх етапах реалізації науково-дослідного чи конструкторського проекту – від зародження задуми до його втілення у матеріальних об'єктах. Вони самі проектували, самі виготовляли робочі креслення, самі брали безпосередню участь у будівництві об'єктів (Путій, 1973).

Порядок виконання робіт. Оскільки тематика студентських лабораторних робіт не завжди збігалася із тематикою замовлень, які надходили до СПКБ від підприємств й організацій, ці замовлення, як правило, виконувалися студентами у факультативний та вільний від занять час. До того ж виконання цих замовлень потребувало більше часу, ніж лабораторних робіт, на котрі у студентів зазвичай йшло 2–4 години (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 152). Строки ж виконання госпдоговірних замовлень у СПКБ у середньому становили 2–3 тижні (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 187. Арк. 280).

Технічне й адміністративне керівництво науково-дослідними групами, які очолювали викладачі інституту, здійснювали штатні співробітники СПКБ. Вони також стежили за випуском проектних і дослідницьких матеріалів своїх груп. Викладачі, окрім того, що керували роботами науково-дослідних груп, до складу яких могли входити від 2 до 12 студентів, також були авторами, головними інженерами або ж керівниками розділів проектів (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 171. Арк. 105).

Склад працівників СПКБ. У першій половині 1960-х рр. кількість студентів, які брали участь у роботах СПКБ ЛПІ, була більш-менш сталою і коливалася щороку у межах 200–300 осіб. Так, у 1961 р. до робіт бюро було залучено близько 300 студентів (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 102. Арк. 66), 1962 р. – 240 осіб (200 осіб працювали у навчально-виробничих лабораторіях бюро) (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 108. Арк. 137), 1963 р. – 240 осіб (100 осіб – у навчально-виробничих лабораторіях бюро) (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 121. Арк. 108), 1964 р. – 252 студенти (100 осіб – у навчально-виробничих лабораторіях

бюро) (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 146). У 1964 р. до складу СПКБ входили 14 штатних співробітників (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 146).

У середині 1960-х рр. кількість студентів, які брали участь у роботі СПКБ, істотно зросла, хоча з року у рік залишалася нестабільною. Так, у 1966 р. до робіт бюро було залучено 700 студентів (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 161. Арк. 9). У 1967 р. у бюро працювали понад 300 студентів і 90 викладачів інституту (за сумісництвом) (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 171. Арк. 106). Штатних співробітників тоді було 26, зокрема 22 інженери, 2 техніки й секретар (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 171. Арк. 104–105). Приблизно такі ж показники зустрічаємо у звіті бюро за 1968 р.: тоді участь у його роботі взяли 356 студентів та 88 викладачів інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 187. Арк. 283).

У 1969 р. кількість працівників бюро істотно зросла. Тоді у його роботі взяли участь понад 500 студентів та 108 викладачів інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 205. Арк. 292). У 1970 р. представництво студентів і викладачів у СПКБ децю знизилася: участь у його роботі взяли 479 студентів та 79 викладачів. 150 студентів працювали під керівництвом 30 викладачів у групі навчально-виробничих лабораторій бюро (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 230. Арк. 276).

У першій половині 1970-х рр. кількість студентів, які брали участь у роботі СПКБ, щороку лише зростала сягнувши у 1975 р. показника у 1000 осіб. Зокрема, у 1971 р. тут працювали 328 студентів, 1972 р. – 534, 1973 р. – 653, 1974 р. – 870, 1975 р. – 1 020 (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 575. Арк. 174). Вони представляли чотири курси – 2-й, 3-й, 4-й, 5-й. Цікаво, що співвідношення студентів 3-го, 4-го і 5-го курсів було майже однаковим. Так серед 653 студентів, які у 1973 р. брали участь у роботі бюро, було: 199 студентів 5-го курсу, 210 студентів – 4-го курсу, 223 студенти – 3-го курсу і лише 21 студент – 2-го курсу. Вони представляли 11 факультетів та 28 спеціальностей (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 426. Арк. 220). Вже наступного, 1974 р., до роботи бюро було залучено студентів 16 факультетів та 40 спеціальностей (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 501. Арк. 168).

Збільшилася і кількість викладачів у бюро. Так, у 1971 р. їх було 33 (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 293. Арк. 319), а вже наступного, 1972 р., – 70 (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 360. Арк. 220). У 1974 р. участь у розробках бюро взяли 100 викладачів інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 501. Арк. 169).

Така ж тенденція спостерігалася і зі складом штатних працівників бюро. Так, у 1971 р. кіль-

кість штатних співробітників СПКБ становила 42 (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 293. Арк. 319). Вже за три роки, у 1974 р., їх було майже вдвічі більше – 80 (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 501. Арк. 169).

Друга половина 1970-х рр. принесла ще більш стрімке зростання кількісного складу співробітників СПКБ. Так, зокрема, у 1976 р. у бюро працював 1171 студент (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 659. Арк. 218), 1977 р. – 1 320. Серед них переважали слухачі архітектурного, будівельного, радіотехнічного факультетів та факультету автоматики (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 717. Арк. 206). У 1977 р. у СПКБ працювали 137 штатних працівників та 115 викладачів (за сумісництвом) (Берестовська, 1977), 1979 р. – 178 штатних працівників, 118 викладачів-сумісників та 1444 студенти. (Огородник, 1979).

Структура СПКБ. На початковому етапі існування СПКБ до його складу входили три конструкторські групи – механічна, енергетична і будівельна. Механічна група займалася проектуванням технологічного оснащення і спеціальних інструментів, нестандартного устаткування, засобів механізації і автоматизації, модернізацією обладнання, проектуванням автотранспортних підприємств, реконструкцією ділянок та цехів машинобудівельних і автотранспортних підприємств (Осепчугов, 1959).

Електротехнічна група виконувала замовлення на проектування електропостачання житлових будинків і виробничих приміщень, споживчих трансформаторних підстанцій невеликої потужності, кабельних і повітряних ліній напругою до 10 кВ, релейного захисту й автоматики електричних пристроїв напругою до 10 кВ, захисних заземлень і пристроїв для захисту перенапруг, освітлення житлових будинків і виробничих приміщень (Осепчугов, 1959).

Будівельна група займалася проектуванням і розробкою робочих креслень цивільних, громадських, виробничих і сільськогосподарських будівель та споруд, проводила експертизу, дослідження і розробку заходів із реконструкції і посилення конструкцій і споруд, узгоджувала з місцевістю типові проекти цивільних і промислових об'єктів. Окрім цього, вона відповідала за розроблення окремих ділянок автошляхів, проектування асфальто- і бетонозмішувальних заводів, проектування і розроблення креслень конструкцій мостів малих прольотів, труб тощо. Також група здійснювала проектування архітектурного оформлення інтер'єрів громадських будівель, озеленення територій, малих архітектурних форм, проектування меблів і внутрішнього обладнання

цивільних, громадських і торговельних приміщень (Осепчугов, 1959).

Стрімке зростання протягом короткого часу кількості працівників СПКБ, так само, як і поглиблення спеціалізації їхньої діяльності, зумовили розбудову його структури. Вже у 1963 р. прозвучала пропозиція розширити профіль роботи бюро та організувати його відділи при лабораторіях НДС інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 121. Арк. 111). У 1964 р. СПКБ складалося з 5 спеціалізованих науково-дослідних груп, до яких належали будівельна, сантехнічна, електротехнічна й кошторисна групи, а також група навчально-виробничих лабораторій (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 148). Тоді ж було організовано бюро перекладів технічної літератури з англійської, німецької, французької, іспанської мов. Вже за перший рік роботи воно переклало понад 620 тис. знаків (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 152).

У 1964 р. було переглянуто підходи до організації науково-дослідної роботи студентів ЛПІ. СПКБ було забезпечено базою для проведення науково-дослідних та конструкторських робіт на усіх факультетах інституту. Тоді ж при бюро було організовано такі науково-дослідні групи: *будівельну* – на базі інженерно-будівельного й геодезичного факультетів та лабораторій НДС відповідного профілю; *механічну* – на базі механіко-технологічного й механіко-машинобудівного факультетів та лабораторій НДС відповідного профілю; *електромеханічну* – на базі енергетичного й електромеханічного факультетів та лабораторій НДС відповідного профілю; *радіотехнічну* – на базі факультетів автоматики і напівпровідників та радіотехнічного та лабораторій НДС відповідного профілю; *хіміко-технологічну* – на базі хіміко-технологічного факультету та лабораторій НДС відповідного профілю; *групу навчально-виробничих лабораторій* – на базі навчально-виробничих лабораторій кафедр (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 145). Тоді ж СПКБ було підпорядковано НДС інституту (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 135. Арк. 147). У 1966 р. у СПКБ діяли будівельна, електротехнічна, сантехнічна, кошторисна й загальнотехнічна групи. Тут також працювала топонімальна група геодезичного факультету (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 161. Арк. 9). У 1967 р. до перелічених вище груп приєдналася ще одна – теплотехнічна. Будівельну групу було перейменовано в архітектурно-будівельну (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 171. Арк. 105). Окрім них, при бюро діяла група, яка займалася розробкою меблів для аудиторно-лабораторних корпусів і гуртожитків

інституту, що будувалися (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 171. Арк. 107).

1970-ті рр. характеризувалися значними структурними змінами СПКБ. Вже у 1971 р. на радіотехнічному факультеті було створено радіотехнічну групу (Бардила, 1973; Останін, 1979). Як наслідок, у 1972 р. до складу СПКБ входили 7 науково-дослідних груп: архітектурно-будівельна; електротехнічна; радіотехнічна; теплопостачання і вентиляції; водопостачання і каналізації; кошторисна; меблів і інтер'єру. При бюро також діяли планово-економічна група, група оформлення, технічний кабінет й архів (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 360. Арк. 220).

У 1972 р. у СПКБ розпочала діяльність група з автоматизації проектування радіоелектронної апаратури (АПРЕА). Тематика її робіт полягала у застосуванні електронних обчислювальних машин у проектуванні радіоелектронних схем (Подольський, 1979). У 1973 р. бюро поповнилося ще однією науково-дослідною групою – з проектування прогнозу і перспективного розвитку ЛПП до 1990 р. Тоді ж тут було організовано метрологічну групу та групу автоматизації теплових і хімічних процесів (натомість припинила роботу група меблів й інтер'єру). Надалі при СПКБ працювала група навчально-виробничих лабораторій, які виконували замовлення підприємств й організацій, а також кафедр і лабораторій інституту з вивчення і випробовування різних матеріалів, металів, напівфабрикатів та інших предметів. Вона також проводила технічні, механічні й технологічні експертизи, виконувала розрахунки і перевірки технічних розрахунків агрегатів, машин та технічних установок, переклади технічної літератури та інші роботи (ДАЛО. Р-120. Оп. 6. Спр. 426. Арк. 220; Булига, 1979). У 1974 р. у СПКБ розпочала діяльність група з розробки автоматизованих систем управління (Кисіль, 1979). У 1976 р. окрему групу було створено при кафедрі теоретичної радіотехніки та радіовимірювань радіотехнічного факультету (Гнатюк, 1977).

У 1977 р. до складу СПКБ ЛПП входили три великі відділи: архітектурно-будівельний, радіотехнічний та автоматизованих систем управління. Окрім них, тут були електротехнічна, теплотехнічна, сантехнічна, метрологічна, геодезична, кошторисна й планово-економічна групи, а також групи автоматизації теплових і хімічних процесів та оформлення. При СПКБ також діяли допоміжні служби, розмножувальні машини, архів, технічний кабінет, машинописне бюро. Продовжували функціонувати навчально-виробничі лабораторії (Берестовська, 1977). Тоді ж, у 1977 р., у складі бюро почала діяти група голографічних методів дослідження (Огородник, 1979).

Висновки. Створене з метою розв'язання низки конкретних практичних проблем (розбудова матеріально-технічної бази та інфраструктури інституту) за відносно короткий час СПКБ стало важливим осередком науково-дослідного життя ЛПП. З кожним роком цілі і завдання, які стояли перед працівниками бюро, розширювалися й ускладнювалися. Це спричинило появу нових напрямів його діяльності, урізноманітнення тематики науково-дослідних робіт, їх прив'язку до реальних потреб народного господарства. Вже незабаром СПКБ вийшло за вузькі рамки організації, діяльність якої була спрямована на задоволення внутрішніх потреб вишу. Воно все більше переорієнтовувалося на зовнішнього споживача, зміцнення і розширення співпраці з промисловістю і виробництвом. Наслідком цього були перманентні організаційні зміни СПКБ, а відтак пошук оптимальної моделі, яка б найкраще відповідала цілям і завданням бюро, дозволяла б повною мірою використовувати багатий досвід і напрацювання вузу у науково-дослідній сфері, всебічно реалізовувати науковий потенціал студентів. Ці пошуки привели до того, що вже до середини 1970-х рр. СПКБ стало багатопрофільним науково-дослідним підрозділом інституту з добре розбудованою структурою та великим штатом постійних працівників, викладачів-сумісників і студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 102. Отчет о научной деятельности института за 1961 год. 70 арк.
2. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 108. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1962 год. 144 арк.
3. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 121. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1963 год. 114 арк.
4. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 135. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1964 год. 155 арк.
5. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 161. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1966 год. 42 арк.
6. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 171. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1967 год. 278 арк.

7. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 187. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1968 год. 482 арк.
8. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 205. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1969 год. 506 арк.
9. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 230. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1970 год. 428 арк.
10. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 293. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1971 год. 467 арк.
11. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 360. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1972 год. 361 арк.
12. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 426. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1973 год. 343 арк.
13. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 501. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1974 год. 292 арк.
14. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 575. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1975 год. 294 арк.
15. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 659. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1976 год. 355 арк.
16. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Р-120. Львівський політехнічний інститут. Оп. 6. Спр. 717. Отчет о научно-исследовательской деятельности института за 1977 год. 369 арк.
17. Бардила Т. СПКБ – школа творчості. *Радянський студент*. 1973, 11 грудня. №36 (1226).
18. Берестовська А. СПКБ творить, дерзає. *Радянський студент*. 1977, 16 березня. №9 (1409).
19. Богацький Г. Виробляють навички дослідувача. *Вестник высшей школы*. 1972. №3.
20. Булига С. Виконуємо замовлення БАМу. *Радянський студент*. 1979, 24 січня. №3 (1482).
21. Гнатюк В. Радисти в СПКБ. *Радянський студент*. 1977, 12 січня. №2 (1402).
22. Кисіль С. Продиктовано часом. *Радянський студент*. 1979, 24 січня. №3 (1482).
23. Кузьмін Р., Мельник Р. Науково-дослідний сектор Львівського політехнічного інституту в 1944–1978 рр.: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 364 с.
24. Ляковська В. 25 років творення... *Радянський студент*. 1984, 19 грудня. №38 (1711).
25. Огородник І. База науково-практичної підготовки студентів. *Радянський студент*. 1979, 31 січня. №4 (1483).
26. Осепчугов В. Студентське проектно-конструкторське бюро. *Радянський студент*. 1959, 7 квітня. №12 (529).
27. Останін А. Завжди у пошуку. *Радянський студент*. 1979, 24 січня. №3 (1482).
28. Подольський М. Широко залучаючи студентів. *Радянський студент*. 1979, 24 січня. №3 (1482).
29. Проектирують студенти. *Строительство и архитектура*. 1979. Выпуск 4. С. 27.
30. Путій П. Творчий шлях до знань. *Радянський студент*. 1973, 31 жовтня. №31 (1221).
31. Складаний І. Пошуку золота пора. *Знання та праця*. 1978. №9. С. 1–5.
32. Студенческое проектно-конструкторское бюро Львовской политехники. *Архитектура СССР*. 1985. №4. С. 38–39.
33. Телєп О. З творчим натхненням. *Радянський студент*. 1977, 1 червня. №19 (1419).
34. Телєп О. СПКБ минуло 20... *Радянський студент*. 1979, 30 грудня. №39 (1518).
35. Харченко В. Студенческое проектно-конструкторское бюро. *Вестник высшей школы*. 1960. №1. С. 58–59.
36. Шершаткіна С. Головний девіз – творчість. *Радянський студент*. 1976, 10 листопада. №33 (1393).

REFERENCES

1. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 102. Otchet o nauchnoi deyatel'nosti instituta za 1961 god [Report on the scientific activity of the institute for 1961]. 70 ark. [Manuscript] [in Russian]
2. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 108. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1962 god [Report on the research work of the institute for 1962]. 140 ark. [Manuscript] [in Russian]
3. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 121. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1963 god [Report on the research work of the institute for 1963]. 114 ark. [Manuscript] [in Russian]
4. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 135. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1964 god [Report on the research work of the institute for 1964]. 155 ark. [Manuscript] [in Russian]
5. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 161. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1966 god [Report on the research work of the institute for 1966]. 42 ark. [Manuscript] [in Russian]
6. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 171. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1967 god [Report on the research work of the institute for 1967]. 278 ark. [Manuscript] [in Russian]
7. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichniy instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 187. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1968 god [Report on the research work of the institute for 1968]. 482 ark. [Manuscript] [in Russian]

8. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 205. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1969 god [Report on the research work of the institute for 1969]. 506 ark. [Manuscript] [in Russian]
9. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 230. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1970 god [Report on the research work of the institute for 1970]. 428 ark. [Manuscript] [in Russian]
10. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 293. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1971 god [Report on the research activity of the institute for 1971]. 457 ark. [Manuscript] [in Russian]
11. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 360. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1972 god [Report on the research activity of the institute for 1972]. 361 ark. [Manuscript] [in Russian]
12. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 426. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1973 god [Report on the research activity of the institute for 1973]. 343 ark. [Manuscript] [in Russian]
13. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R 120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 501. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1974 god [Report on the research activity of the institute for 1974]. 292 ark. [Manuscript] [in Russian]
14. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R 120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 575. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1975 god [Report on the research activity of the institute for 1975]. 294 ark. [Manuscript] [in Russian]
15. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R 120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 659. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote instituta za 1976 god [Report on the research work of the institute for 1976]. 355 ark. [Manuscript] [in Russian]
16. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. R-120. Lvivs'kyi politekhnichnyi instytut [Lviv Polytechnic Institute]. Op. 6. Spr. 717. Otchet o nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti instituta za 1977 god [Report on the research activity of the institute for 1977]. 369 ark. [Manuscript] [in Russian]
17. Bardyla T. SPKB – shkola tvorchosti [SDEB – school of creativity]. *Soviet student*. 1973. December 11. №36 (1226). [in Ukrainian]
18. Berestovs'ka A. SPKB tvoryt', derzaie [SDEB creates, goes ahead] *Soviet student*. 1977. March 16. №9 (1226). [in Ukrainian]
19. Bogatskyi G. Vyrabatyvat' navyki isledovatel'a [To develop researcher skills]. *High school bulletin*. 1972. №3. [in Russian]
20. Bulyha S. Vykonuiemo zamovlennia BAMu [We fulfill the order of the BAM]. *Soviet student*. 1979. January 24. № 3 (1482). [in Ukrainian]
21. Hnatiuk V. Radiasty v SPKB [Radiomen in SDEB]. *Soviet student*. 1977. January 12. № 2 (1402). [in Ukrainian]
22. Kysil' S. Prodyktovano chasom [Dictated by time]. *Soviet student*. 1977. January 24. № 3 (1482). [in Ukrainian]
23. Kuz'myn R., Melnyk R. Naukovo-doslidnyi sektor Lvivs'koho politekhnichnoho instytutu v 1944–1978 rr.: monografia [Research sector of Lviv Polytechnic Institute in 1944–1978: monograph]. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, 2020. 364 p. [in Ukrainian].
24. L'askovs'ka V. 25 rokiv tvorennia... [25 years of creations]. *Soviet student*. 1984. December 19. №38 (1711). [in Ukrainian]
25. Ohorodnyk I. Baza naukovo-praktychnoi pidhotovky studentiv [Base of scientific and practical training of students]. *Soviet student*. 1979. January 31. №4 (1483). [in Ukrainian]
26. Osepchuhov V. Students'ke proektno-konstruktors'ke biuro [Student Design and Engineering Bureau]. *Soviet student*. 1959. April 7. №12 (529). [in Ukrainian]
27. Ostanin A. Zavzhdy u poshuku [Always in search]. *Soviet student*. 1979. January 24. №3 (1482). [in Ukrainian]
28. Podolskyi M. Shyroko zaluchaiuchy studentiv [Widely involving students]. *Soviet student*. 1979. January 24. №3 (1482). [in Ukrainian]
29. Proiektiruiut studenty [Student design]. *Construction and architecture*. 1979. Issue 4. p. 27. [in Russian]
30. Putii P. Tvorchyi shl'ah do znan' [Creative path to knowledge]. *Soviet student*. 1973. October 31. №31 (1221). [in Ukrainian]
31. Skladanyi I. Poshuku zolota pora [Golden time of search]. *Knowledge and work*. 1978. №9. p. 1–5. [in Ukrainian]
32. Studencheskoie proektno-konstruktorskoie biuro Lvovskoi politekhniki [Student Design and Engineering Bureau of Lviv Polytechnic]. *Architecture of the USSR*. 1985. №4. p. 38–39. [in Russian]
33. Telep O. Z tvorchym natkhnenniam [With creative inspiration]. *Soviet student*. 1977. June 1. №19 (1419). [in Ukrainian]
34. Telep O. SPKB mynulo 20 rokiv... [SDEB turned 20]. *Soviet student*. 1979. December 30. №39(1518). [in Ukrainian]
35. Kharchenko V. Studencheskoie proektno-konstruktorskoie biuro [Student Design and Engineering Bureau]. *Viestnik vysshei shkoly*. 1960. №1. p. 58–59. [in Russian]
36. Shershatkina S. Holovnyi deviz – tvorchist' [The main motto is creativity]. *Soviet student*. 1979. November 10. №33 (1393). [in Ukrainian]

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.03

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-5>

Чжень ВАН,
orcid.org/0000-0003-4836-7381
аспірантка творчої аспірантури
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) wangshumiaoer@gmail.com

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ РИСИ АВСТРО-НІМЕЦЬКОГО FIN DE SIÈCLE У КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОМУ ЦИКЛІ ГУГО ВОЛЬФА НА СЛОВА ЙОЗЕФА ФОН АЙХЕНДОРФА

У статті розглядається камерно-вокальна творчість австрійського композитора словенського походження Гуго Вольфа в контексті художньо-естетичних рис австро-німецького періоду fin de siècle. З'ясовується сутність поняття «fin de siècle», зокрема розглянуто спільні та відмінні риси двох напрямів його розвитку – французького й австро-німецького. Підкреслюється, що художньо-естетичні риси fin de siècle найбільш яскраво простежуються у художньо-стильових процесах цього часу. Наукова новизна роботи полягає у виявленні та обґрунтуванні особливостей камерно-вокального циклу Гуго Вольфа на слова Йозефа фон Айхендорфа у контексті художньо-естетичних рис fin de siècle, а саме: з одного боку, як продовження австро-німецьких пісенних традицій у жанрі Lied, а з іншого – як відтворення естетичної аури fin de siècle з її ностальгією, тугою за надсміслами і глибокою меланхолією та одночасним бажанням знайти нові життєві смисли для боротьби з міщанством, буденністю, бездуховністю. Звідси виникає не лише болісне світосприйняття, а й водночас естетизація іронічності, гротескності, інколи саркастичності. Акцентується увага на обраних Гуго Вольфом літературних текстах Й. Айхендорфа, які зацікавили композитора своєю ліричністю, чіткістю контурів, реалістичністю та яскравими людськими образами. Гуго Вольф посилює вольові дії поетичних образів, загострюючи увагу на персонажах із нижчих соціальних верств, характерних персонажах, неодноразово використовує гострий гумор. У камерно-вокальному циклі Вольф-Айхендорф змальовують короткі миті з життя різних людей, створюють мініатюрні музичні портрети, які за своєю суттю часто є драматичними. Можна зробити припущення, що пісні Гуго Вольфа є ескізами до майбутньої масштабної роботи, оскільки композитор багато років був захоплений ідеєю створення повнометражної опери. У цьому контексті підкреслюється театральність і театралізація пісень (навіть якщо вона у прихованому вигляді) як прояв синтезу мистецтв, характерного для fin de siècle. Такий взаємовплив і взаємопроникнення різних видів мистецтв, думка про необхідність синтезу мистецтв, а також про єдність людини з мистецтвом і життя з мистецтвом (життєтворчість) стають маркерами епохи, в яку жив і творив Гуго Вольф.

Ключові слова: Гуго Вольф, Йозеф фон Айхендорф, камерно-вокальна творчість, австро-німецький fin de siècle.

Zhen WANG,
orcid.org/0000-0003-4836-7381
Postgraduate Student at Creative Graduate School
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) wangshumiaoer@gmail.com

ARTISTIC AND AESTHETIC TRAITS OF THE AUSTRO-GERMAN FIN DE SIÈCLE IN THE CHAMBER-VOCAL CYCLE OF HUGO WOLF BY JOSEPH VON EICHENDORF'S POETRY

The article examines the chamber and vocal work of the Austrian composer Hugo Wolf in the context of artistic and aesthetic traits of the Austro-German period Fin de siècle. The essence of the concept of Fin de siècle is clarified, in particular, the common and different traits of two directions of its development are considered – French and Austro-German. It is emphasized that the artistic and aesthetic traits of Fin de siècle are most clearly traced in the artistic and stylistic processes of this time. The scientific novelty of the work is to identify and substantiate the traits of the chamber-vocal cycle of Hugo Wolf, poetry by Josef von Eichendorf, in the context of artistic and aesthetic traits of Fin de siècle, exactly: on the one hand, as a continuation of Austro-German song traditions in the genre of Lied; another – the reproduction of the aesthetic aura of Fin de siècle with nostalgia, longing for meaning and deep melancholy and

the same time wish to find new meanings in life to fight the philistinism, routine, soullessness. It gives not only a painful worldview, but also to the aestheticization of irony, grotesqueness, and sometimes sarcasm. Emphasis is placed on the literary texts of Eichendorff selected by Wolf, which attracted the composer with their lyricism, clear contours, realism and bright human images. Wolf makes stronger the volitional actions of poetic images, focusing on characters from low social strata, typical for this characters, often uses special humor. In the chamber-vocal cycle, Wolf-Eichendorff shows short moments from the lives of different people, provides miniature musical portraits, which, in essence, are often dramatic. It can be assumed that Hugo Wolf's songs are sketches for future large-scale work, as the composer was inspired by the idea of creating a full-length opera for many years. In this context, theatricality and theatricalization of songs (even if it is hidden) are emphasized as a manifestation of the synthesis of arts characteristic of Fin de siècle. Such interaction and interpenetration of different arts, the idea of the need for synthesis of arts, as well as the unity of human with art and life with art (life creation) become markers of the era in which Hugo Wolf lived and worked.

Key words: Hugo Wolf, Josef von Eichendorff, chamber and vocal works, Austro-German Fin de siècle.

Постановка проблеми. Творчість Гуго Вольфа у контексті камерно-вокальної музики припадає на початок періоду *fin de siècle* (кінець століття), що має важливе значення для виявлення смислових художніх пошуків особистості композитора у циклі на слова Й. Айхендорфа. Тому виникає потреба у зверненні до, власне, поняття «*fin de siècle*», до його розуміння, трактування та експлікації на австро-німецьку музичну культуру останніх двох десятиліть XIX ст., зокрема, камерно-вокальну творчість Гуго Вольфа.

Аналіз досліджень. Інтерес до камерно-вокальної спадщини австрійського композитора словенського походження Гуго Вольфа існує вже понад сто років, оскільки його творчість завжди була популярною не лише серед виконавців, а й серед музичних критиків, музичних істориків, австро-німецьких композиторів наступних поколінь вже у XX ст. Фундамент досліджень, присвячених життєтворчості Гуго Вольфа, становлять роботи П. Вульфюса (Вульфюс, 1970), В. Коннова (Коннов, 1993), М. Лобанова (Лобанов, 2016). Серед монументальних досліджень австро-німецької пісенної традиції, зокрема камерно-вокальної творчості Гуго Вольфа, необхідно виокремити роботи С. Юенс (Youens, 1992), Ф. Уокера (Walker, 1968), Е. Крейвіта (Krivitt, 2004). До них додаються більш сучасні наукові розвідки Т. Резницької (Резницкая, 2013), В. Коваленко (Коваленко, 2015), дисертаційне дослідження Г. Денисової (Денисова, 2017). Для більш цілісного, комплексного розуміння камерно-вокальної творчості Гуго Вольфа у контексті художньо-естетичних цінностей періоду *fin de siècle* ми звернулися до дисертаційного дослідження С. Самсонової (Самсонова, 2003) та вже класичної роботи М. Нордау (Нордау, 1995).

Мета статті – визначити художньо-естетичні риси австро-німецького *fin de siècle* у камерно-вокальному циклі Гуго Вольфа на вірші Й. Айхендорфа.

Виклад основного матеріалу. Французьке за походженням визначення «*fin de siècle*» є харак-

терним для культури більшості європейських країн 1880-х рр. – початку XX ст. Саме французи першими відчували зміни душевно-психологічного настрою цього періоду, який і був позначений таким визначенням. Як зазначає французький мислитель М. Нордау у своїй найбільш відомій роботі «Виродження» (1892 р.): «Загальний характер численних явищ нашого часу так само, як і виражений в них основний настрій, заведено тепер називати настроєм «кінця століття» (*fin de siècle*)» (Нордау, 1995: 23), який поступово перетворюється на «*commencement de siècle*» (початок століття). Період історії кінця XIX ст. М. Нордау характеризує як такий, що «добігає кінця, тож починається новий», коли «всі традиції підірвані», «всі чекають <...> на нову еру». «Поет, музикант повинен сповістити, вгадати або принаймні передчувати, в якій формі буде виражений подальший прогрес» (Нордау, 1995: 26).

Сучасна дослідниця С. Самсонова у дисертаційній роботі «*Fin de siècle*: культурологічна дефініція та художні практики» (Самсонова, 2003) акцентує увагу на важливості відокремлення поняття «*fin de siècle*» від інших визначень, зокрема поняття «рубіж». Адже, на думку дослідниці, словосполучення *fin de siècle* не може розглядатись як синонімічне поняттю «рубіж століть». Авторка дисертації слушно зауважує, що «рубіж століть» ототожнюється не стільки з перехідним станом, «скільки з його подоланням і становленням нових форм культури і мистецтва» (Самсонова, 2003). Навпаки, «кінець століття» дозволяє розглядати *fin de siècle* як «світоглядний зсув, який відбувається у свідомості творчої особистості, внаслідок чого акцент зміщується в напрямі предметного світу, що відкривається митцеві як різноманіття форм у їх власній, не залежній від свідомості митця екзистенції... “*Fin de siècle*”... сприяє розумінню сутнісної підстави цього становлення» (Самсонова, 2003). Тобто мова йде не просто про становлення абсолютно нових форм у мистецтві, а про зародження абсолютно нових засад для їх

становлення і розвитку. Така позиція суттєво відрізняється від характеристики *fin de siècle* його сучасниками, котрі вважали і навіть констатували (О. Шпенглер) занепад сучасного мистецтва, адже «музика після Вагнера або живопис після Мане, Сезанна, Лейбля і Менцеля є безсилля і брехня» (Шпенглер, 1993: 384). З огляду на зазначений історичний етап ми можемо відзначити той факт, що всі досягнення та надбання періоду *fin de siècle* у галузі науки і мистецтва, зокрема становлення нових форм виразності у музиці, жодним чином не свідчать про занепад культури.

У музичній культурі *fin de siècle* простежуються щонайменше два напрями розвитку – французький та австро-німецький, між якими є суттєва різниця. Як пише сучасна дослідниця Г. Денисова: «Культура Франції періоду *fin de siècle* характеризується естетизацією ідеї занепаду, настроями безнадійності, неприйняття життя, вірою в небуття, проповідуванням краси смерті, витонченістю та елітарністю мистецтва, дендизмом, фривольністю і декадансом» (Денисова, 2017: 28). Безумовно, здебільшого громадські настрої безнадійності виникли внаслідок революції 1870 р. у Парижі, війни з Німеччиною та громадянської війни. Проте мистецькі здобутки цього часу свідчать про інше. Саме в цей період виникають найбільш відомі твори французьких поетів-символістів, неперевершені твори художників-імпресіоністів та постімпресіоністів, розквітає музична творчість Клода Дебюссі. Можна сказати, що творчість французьких митців періоду *fin de siècle* характеризується надзвичайною витонченістю, вишуканим художнім смаком, пошуком прихованих істин буття на межі життя і смерті.

Зовсім інші тенденції притаманні австро-німецькому культурному розвитку. Це було пов'язано з історичними подіями, які відбулись у цей час, а саме: з утворенням у 1867 р. Австро-Угорської імперії, довгоочікуваним національним об'єднанням німецьких земель в єдину імперію після здобуття перемоги у франко-прусській війні. Можна стверджувати, що австро-німецький історико-культурний період *fin de siècle* суттєво відрізнявся від французького. Як слушно зазначає Г. Денисова, «якщо *fin de siècle* в мистецтві Австрії та Німеччини – це ще меланхолія, нездійснена мрія, то у Франції – це вже декаданс» (Денисова, 2017: 30).

Актуальний для *fin de siècle* яскраво виражений естетизм простежується у стильових процесах, що використовувалися в австро-німецькій музичній культурі зазначеного періоду, який мав багато термінологічних визначень: поствагне-

ривський (*Nach-Wagnerisch*), неоромантичний (*Neuromantik*), постромантичний (*Nachromantik*), пізньоромантичний (*Spätromantik*) та модерн (*Modern*). За словами дослідника Е. Крейвіта, така термінологічна невизначеність періоду *fin de siècle* в музичній культурі Австрії та Німеччини пов'язана з тим, що: 1) вживання поняття *Nach-Wagnerisch* позбавляє творчість п'яти основних «пісенних» композиторів – Г. Вольфа, Г. Малера, Р. Штрауса, М. Рegera, Г. Пфіцнера – власної індивідуальності і зосереджує увагу тільки на тому, що вони були послідовниками Вагнера (Kravitt, 2004: 81); 2) визначення *Neuromantik* допомагає окреслити кордони тільки всередині, власне, романтизму. Зважаючи на думку німецького музичного теоретика К. Дальгауза, Е. Крейвіт акцентує увагу на тому, що час після 1850 р. узагалі можна позначити як *Neuromantik*, а з 1900 р. (час модерну) – як *Spätromantik* (Kravitt, 2004: 82); 3) поняття *Nachromantik* неприйнятне для австро-німецького *fin de siècle*, оскільки пізні романтики успадковують традиції романтизму і продовжують поглиблювати його завоювання (Kravitt, 2004). Е. Крейвіт доходить до цілком справедливого висновку, що для австро-німецької музичної культури *fin de siècle* найбільш відповідним є поняття *Spätromantik*, як «апогей і кінцева зрілість – осінь з її яскравими барвами, які проте скоро зблякнуть» (Kravitt, 2004: 83), для якого залишаються актуальними теми втечі (від себе, суспільства, до історичного минулого, до містики), туги, мрій. Е. Крейвіт зазначає, що в умовах естетики «кінця століття» найбільш оптимальним музичним жанром, до якого звертаються композитори, стала пісня, оскільки саме жанр *Lied* є «ідеальним дзеркалом *fin de siècle*» (Kravitt, 2004: 10).

Саме в цьому контексті розглядається камерно-вокальна творчість Гуго Вольфа, зокрема його цикл на слова Й. Айхендорфа, написаний у 1887–1888 рр. та виданий у 1889 р. Значимо, що камерно-вокальному циклу на слова Айхендорфа передував цикл на слова Е. Мьоріке. Обидва цикли вирізняються певною філософською позицією композитора, відповідають концепції *fin de siècle*, де навколишній світ і сама людина розглядаються немов під мікроскопом, вибудовуючи з деталей єдине ціле. Важливою рисою композиторської творчості Гуго Вольфа була унікальна зосередженість на обмеженій кількості поетів, що суперечило практиці його попередників і сучасників, які шукали натхнення в різноманітних авторів. У поезії свого часу Вольф не знайшов поетів, котрі б надихали його на творчість та слугували б його музичній меті. Він вважав

кращими твори поетів попередніх поколінь, особливо твори ранньої романтичної епохи: Йоганна Вольфганга фон Гете (1749–1832 рр.), Йозефа фон Айхендорфа (1788–1857 рр.) та Едуарда Мьоріке (1804–1875 рр.).

Крім того, Гуго Вольфа приваблює неромантичне начало в романтичній поезії: у творчості Айхендорфа та Гете він шукав вірші, які не були відкриті іншими композиторами. У випадку з Мьоріке, більшість віршів якого на той час не використовував ніхто з композиторів, Гуго Вольф мав найкращу можливість для власних інновацій у композиції пісні.

Іншим унікальним аспектом творчості Гуго Вольфа є використання визначення *Gedicht* (поема) замість *Lied* (пісня), що стало певним маркером його стилю та знайшло своє продовження серед композиторів Другої віденської школи – А. Шонберга, А. Берга та А. Веберна. На час публікації циклу на слова Е. Мьоріке він мав назву «*Gedichte von Eduard Mörike*», на відміну від традиційної назви «*Lieder von Hugo Wolf*», і містив портрет поета на титульному аркуші. Цей вчинок продемонстрував бург, котрий, як вважав Гуго Вольф, він мав перед поетом. Композитор вважав це своїм обов'язком – підсилувати сутність природи вірша, а не просто нав'язувати музику словам. Таке шанобливе ставлення, визнання поетичних текстів найголовнішим джерелом своєї музики, на нашу думку, свідчить про намагання композитора інтерпретувати поезію в усіх її деталях і нюансах через музику. Вірш для Г. Вольфа є не лише вихідною точкою для музичної композиції, він є її центром. Так чи інакше, в цьому сенсі Вольф продовжував австро-німецькі пісенні традиції¹, проте можна сказати, що це був абсолютно новий індивідуальний підхід, який відрізняв пісні Гуго Вольфа від пісень Ф. Шуберта і Р. Шумана.

Розвиток австро-німецьких пісенних традицій мав своє підґрунтя, зокрема, повільне, але неухильне зменшення домінування італійського ком-

позиційного стилю у вокальній музиці. Впродовж майже кінця XVII–XVIII ст. італійська школа монополізувала музичне життя у Відні та при дворах південнонімецькомовного світу. Однак інтерес до всього національного, який лише посилювався наприкінці XVIII ст., створив умови для актуалізації німецької мови, і німецькі композитори почали звертатися до німецькомовних літературних творів. Й. Райхардт, К. Целлер та інші склали пісні з простими мелодіями, які імітували певною мірою мелодії німецьких народних пісень, де музика мала на меті підкреслити вірш.

Крім того, Гуго Вольф наслідував традиції Р. Вагнера (періоду художньої зрілості), який вважав, що жанр пісні повинен розвиватися в напрямі декламації, що відсилає до музично піднесеного, виразного і риторично сформульованого виголошення тексту. Саме в цьому і полягає вагомий внесок Гуго Вольфа в жанр пісні – в оновленому ставленні до голосу, оскільки композитор надає словам у піснях нового, особливого значення через виразну декламацію, керує співочим голосом інструментально, часто створюючи ефект, коли вокал виконує функцію середнього голосу акорду.

За словами біографа Гуго Вольфа Ф. Уокера: «Хоча підхід Вольфа до написання пісень був насамперед літературним, необхідно <...> підкреслити очевидне: важливість його підходу зрештою залежить від суто музичних факторів – рідкісної мелодійності, ритмічності та гармонії, його цілком виняткової сили композиції та майже бетховенівського командування музичним «розвитком». За межами цих основ покладено його незрівнянну атмосферу сили образних характеристик і безмежний розмах його уяви» (Walker, 1968: 239).

Пісні Гуго Вольфа – це приклад взаємопроникнення різних видів мистецтв (літератури, музики, театру в прихованому вигляді) та поєднання їх в одному творі, яке виникає не як об'єднання різних видів мистецтв, а як органічне ціле. Всі пісні композитора нагадують поетично-театральні постановки в музиці і задумані як невеличкі психологічні драми, що потребують не лише вокальної професійної підготовки, а й певної театральності драматичної майстерності. Такий підхід був надзвичайно поширеним в епоху *fin de siècle*.

Ідея створення циклу пісень на слова Й. Айхендорфа з'явилась у Вольфа після творчої перерви влітку 1888 р. За останні вісім днів вересня композитор створив 10 пісень. А повністю збірка з 20 пісень була опублікована як окремий том у 1889 р.

Концепція камерно-вокального циклу на слова Й. Айхендорфа цілком відрізняється за

¹ Фактично ідея «поезії в першу чергу (спочатку)» виникла у XVIII ст. у «першого теоретика *Lied*» Йоганна Шульца (1747–1800). Він з гордістю наголошує на використанні текстів відомих поетів, таких як Столберг, Бургер, Восс тощо, у збірниках своїх пісень. Про власну концепцію відношення тексту до музики він зазначив у передмові до свого «*Lieder im Volkston*» 1782 р.: «Лише разюча подібність між музичним і поетичним тоном пісні; через мелодію, розгортання якої ніколи не відхиляється від тексту, мелодію, яка перетворюється на тіло... чи представляє пісню невимушену, мистецьку – одним словом, першокласну пісню. І це має бути метою композитора пісні, якщо він хоче залишатися вірним єдиному законному наміру зробити чудові тексти добре відомими за допомогою композиційної форми. Не за допомогою мелодії, а за допомогою мелодій слова» (Stein, 1971: 28–29).

своїми образами та композиційним рішенням від циклу пісень, створених Гуго Вольфом на слова Е. Мьоріке. Вірші Айхендорфа привернули увагу композитора своєю чіткістю контурів та яскравими людськими образами. Відомий дослідник творчості Гуго Вольфа В. Коннов слушно зазначає інакшість взаємовідношення музики і поезії: «композитор є першовідкривачем образної сфери віршів Й. Айхендорфа – реалістично-жанрового струменя лірики поета. Однак композитор не залишається у вузьких межах гумористично-жанрового підходу. Він суттєво коригує поетичний матеріал Айхендорфа, характери якого піднімаються композитором на рівень справжнього монументального мистецтва, а їх музичні замальовки тяжіють до гімнічності» (Коннов, 1993: 15). У циклі пісень на слова Айхендорфа композитор загострює увагу на персонажах нижчих соціальних верств, грубих земних постатях – босяках, бродягах, жебраках, образи яких глибоко вкорінені у суспільній свідомості. Така певна народність дійових осіб циклу пропонувала строфічні форми, що нагадували фольклорні, так само, як і мелодії. Композитор підкреслює не типові романтичні риси поезії Айхендорфа, а «гостро-гумористичний, грубувато-чуттєвий елемент» (Вульфус, 1970: 18). П. Вульфус вказує на здатність композитора до активного переосмислення творчості Й. Айхендорфа, адже у циклі пісень на вірші поета Гуго Вольф «значно посилює інтенсивність втілення вольових, дієвих рис поетичних образів, а в окремих випадках привносить їх туди, де вони в Айхендорфа відсутні» (Вульфус, 1970: 18).

Ще один дослідник творчості композитора М. Лобанов вказує на принципову відмінність камерно-вокального циклу на слова Й. Айхендорфа від циклу на слова Е. Мьоріке – вона полягає у відсутності вагнерівських принципів декламації вірша, а також у слабкому відчутті шубертівського начала. М. Лобанов говорить про більш відчутне наслідування традицій Р. Шумана, а саме: «сплав мовних і наспівних інтонацій у пісенній мелодії, розгортання мелодії з афористичної ємної початкової фрази, поліритмія в акомпанементі» (Лобанов, 1995: 66). Відзначимо, що Р. Шуман також звертався до понад 10 віршів Й. Айхендорфа; його пісні зображують особистість в гармонії чи конфлікті зі світом природи.

Камерно-вокальний цикл на слова Й. Айхендорфа можна поділити на три умовні групи пісень. Перша – створена на ліричні вірші поета, які, за словами М. Лобанова, просякнуті світлою журбою, тугою або передчуттям щастя: № 1 «*Der Freund*»

(«Друг»), № 3 «*Verschwiegene Liebe*» («Таємне кохання»), № 4 «*Das Ständchen*» («Серенада»), № 8 «*Nachtzauber*» («Нічні чари»), № 12 «*Heimweh*» («Туга за батьківщиною»/«Ностальгія»), № 16 «*Liebesglück*» («Щастя кохання»), № 18 «*Erwartung*» («Очікування»), № 19 «*Die Nacht*» («Ніч»).

Друга група більш характеристична, за словами М. Лобанова, це «пісні-портрети, пісні-замальовки, які утворюють, інколи з гумором, галерею народних характерів» (Лобанов, 1995: 67): № 2 «*Der Musikant*» («Музикант»), №№ 5–6 «*Der Soldat I, II*» («Солдат I, II»), № 7 «*Die Zigeunerin*» («Циганка»), № 9 «*Der Schreckenberger*» («Командир безстрашний»), № 13 «*Der Scholar*» («Школяр»), № 17 «*Seemanns Abschied*» («Прощання моряка»), № 20 «*Waldmädchen*» («Лісна дівка»).

Третя група – гумористичні пісні: № 10 «*Der Glücksritter*» («Солдат удачі»), № 11 «*Lieber alles*» («Краще все одразу»), № 14 «*Der verzweifelte Liebhaber*» («Відчайдушний коханець»), № 15 «*Unfall*» («Нещасний випадок»).

Розглянемо дві пісні з першого та другого зошитів більш детально.

№ 5 «*Der Soldat I*» з першого зошита – це короткий жартівливий, гумористичний музичний твір, який був написаний у березні 1887 р., за декілька місяців до початку найбільш плідного періоду у творчості Вольфа. Як слушно зазначає С. Юенс, Гуго Вольф дотримувався трьох загальних комедійних принципів: «Його завжди приваблювало перебільшення, надмірність Рабле і комічна мелодрама, сміх, який виникає, коли жести є більш екстравагантними, ніж вимагає привід. По-друге, він прагнув втиснути численні комічні деталі, музичні нюанси, натхненні текстом, як у партію фортепіано, так і у вокальну лінію, але особливо у фортепіано... І зрештою, яким би не був словесний прийом, жарт передусім стає музичним жартом» (Youens, 1992: 76).

Ще до появи головного персонажа – Солдата – Г. Вольф малює сцену у фортепіанному вступі – це легка хода коня, зображена у ритмі на 3/8, який стає основою всієї пісні. У восьмому такті ми можемо спостерігати, як композитор надає характеристику ходи коня у вигляді граціозних форшлагів. Зауважимо, що граціозні форшлаги та інші подібні прикраси часто сповіщають про гумористичний елемент у піснях Вольфа.

Характеризуючи солдата як грубу та дещо нахабну людину, Айхендорф – Вольф використовують скорочені слова, наприклад, «'nem» та «s'ist» у першій строфі, завдяки чому ми розуміємо, що солдат перейняв таку манеру висловлення

у військових таборах, в нього немає освіти, а тому він не турбується про правильний синтаксис.

Оскільки кожна строфа розпочинається однаково, Вольф пропонує змінену строфічну форму. На початку перших трьох строф вокальна мелодія розвивається за однаковим контуром, щоразу повторюються одні й ті ж інтервали. Мелодія представлена у послідовному русі зростання – C Dur, d moll, e moll. Й у четвертій строфі слід було б очікувати наступну тональність F, але замість продовження руху до цієї тональності Вольф раптово повертається у C Dur без гармонічної підготовки. Така несподівана зміна у напрямі тонального руху спричинена смисловим навантаженням, зміною настрою солдата, його невпевненістю.

Значимо, що дієслово *freien* (залицятися, свататися) та іменник *Freien* (на відкритому повітрі), хоч і пишуться однаково, проте мають різне значення. Гуго Вольф ніби перекладає жарт Й. Айхендорфа на музичні терміни – початкова буква F натякає як на ключ, так і на висоту тону. Перше знайомство у вірші з панночкою, до якої залицяється солдат, асоціюється з ключем F у третій строфі. Зустріч солдата та панночки підкреслюється за допомогою авторської ремарки у мелодії та акомпанементі *ein wenig zuruckhaltend zart* (трохи стримано і ніжно) та виразного *sehr zart* (дуже ніжно). Солдат ніби на мить зупиняється у своїх мріях на образі панночки, перш ніж повернутися до швидкого темпу *frisch* (бадьоро, живо), який вказує на продовження солдатом мандрівки. Нотки невпевненого сміху у вокальній партії вказують на певну солдатську розгубленість, адже, можливо, панночка і не найпрекрасніша, але немає нікого, хто йому більше подобається. І все ж таки солдат приймає рішення залишитися вільним, подалі від замка, та звільнитися від шлюбних уз. Досить влучною є композиторська ремарка *gedehnt* (розтягнуто). Вокальна партія починає тихо, ніби шепоче, а потім спускається на октаву і на тривалій ноті F робиться *crescendo*, перш ніж різко підніметься на півтон у Fis. У контексті асоціації ноти F з панночкою такий хроматизм вказує на втечу солдата від коханої.

Особливостями пісні «Der Soldat I» є: по-перше, паралельна структура строф, що дозволила Г. Вольфу використовувати різноманітну строфічну пісенну форму; по-друге, поетичний образ коня ілюструється ритмічним малюнком, що нагадує легкий галоп та є основою для всієї пісні; по-третє, гумористичність вірша підкреслюється за допомогою навмисного гармонійного плану, гармонійних зсувів та хроматизмів як у вокальній партії, так і в партії фортепіано.

№ 13 «*Der Scholar*». Назва цієї пісні – винахід Гуго Вольфа, оскільки сам Й. Айхендорф у деяких виданнях подає зовсім інші назви свого вірша – або «Студент» (*Der Student*), або «Блукаючий студент» (*Der wandernde Student*). Це герой, який уявляє себе середньовічним мандрівним ученим – голіардом. Голіарди у середньовіччі були ченцями або студентами, які залишили монастир чи університет та почали заробляти гроші, мандруючи і співаючи пісні на різноманітні теми (про кохання, тяжке життя, сатиричні пісні тощо). Життя голіардів було непростим, їхні пісні переважно говорять про розчарування у світі. Можна припустити, що Й. Айхендорф, напевно, зустрічався з багатьма такими молодими людьми, будучи студентом Гейдельберзького університету. Зацікавленість Айхендорфа і Вольфа такою тематикою відповідає відродженню інтересу до історії німецького середньовіччя, до національної мови, поезії і мистецтва, що було характерним для всього періоду романтизму, а також періоду *fin de siècle* в Австро-Німеччині.

У вірші Айхендорфа вчений насолоджується поганою погодою, коли дощ підбадьорює його. Він стверджує, що йому не варто боятися явищ природи, блискавки і грому. Його розум і справді задоволений лише тоді, коли він блукає далеко від світу людей. У вірші демонструється іронічна точка зору, можливо, типова для «високоосвічених» осіб. Г. Вольф зображує відсторонення вченого від усього світу, використовуючи прийом *staccato* у басовій лінії партії фортепіано, який протиставляється висхідному хроматичному ходу в мелодії в останньому такті вступу. *Staccato* у партії фортепіано використовується композитором як засіб виразності, що підкреслює відсторонення та іронію. Водночас позначка автора *nicht staccato (legato)* вказує на емоційне залучення, експресію, як це відбувається у третій строфі, коли вчений із запалом заявляє (*kräftig*), що віддає перевагу науковим студіям, а не тим, що пов'язані з Мамоном – демоном ненажерливості, багатства та несправедливості: «*Frei vom Mammon will ich schreiten auf dem Feld der Wissenschaft*». Великі стрибки у вокальній лінії, кожен з яких ще більше підкреслюється наголосами, акцентує юнацьку помпезність слів. Водночас басова лінія фортепіано виконується на *legato*, що свідчить про його справжній емоційний зв'язок із заявою. В останній строфі вчений повертає до себе спокій, вокальна лінія відновлює свою мелодійну гладкість, але наприкінці твору повертаються гострі *staccato* в партії фортепіано.

Необхідно зазначити, що «*Der Scholar*» був створений з інтервалом в один день із «*Der verzweifelte Liebhaber*» у вересні 1888 р. і разом ці пісні становлять своєрідний мініатюрний цикл. Незважаючи на те, що вірші походять з різних частин збірки Й. Айхендорфа («*Der Scholar*» – із *Wanderlieder*, «*Der verzweifelte Liebhaber*» – із *Frühling und Liebe*), Г. Вольф розпізнав їх спільні риси: обидва герої – студенти, обидва дещо розчаровані своїм любовним досвідом, коли кохана залишає вченого, а він з надією чекає на неї біля дверей. Вольф тонко натякає через музичні прийоми, що це може бути одна й та ж особа. Наприклад, початковий мотив у фортепіанній частині «*Der Scholar*» нагадує перші такти вокальної партії «*Der verzweifelte Liebhaber*». Крім того, заключні частини двох пісень мають спільні риси. У постлюдії «*Der Scholar*» нижній і середній голоси в акорді кілька разів повторюють маятниковий півтоновий рух, тоді як верхній голос рухається напівтонами у протилежному напрямі. Подібний маятниковий рух виникає і в «*Der verzweifelte Liebhaber*», де два голоси спускаються на півтон, а третій піднімається на цілий тон. Зрештою обидві пісні завершуються розгорнутими фортепіанними партіями, які підсумовують висловлювання головних героїв. Обидві пісні утворюють мініцикл та пропонують два взаємопов'язані за змістом монолози, дві розповіді, які становлять драматургічно переконливу пару.

Необхідно відзначити, що всі пісні, які належать до вищезазначених другої та третьої груп, завдяки яскравим музично-виразовим засобам і текстам віршів, які можна назвати рольовими (*Rollengedichte*), мають ознаки вираженої театральності, а перша група – ознаки прихованої театральності. Більшість віршів Й. Айхендорфа, які використав у своєму циклі Гуго Вольф, – рольові. Цей тип поезії є своєрідним монологом, виголошеним конкретною особою. Через монолог (або прихований діалог) автори (поет і композитор) розкривають ті чи інші риси характеру особи та поміщають її в певний соціальний контекст. Завдяки рольовим віршам у камерно-вокальному циклі змальовуються короткі миті з життя різних людей, окремих осіб, надаються мініатюрні музичні портрети, які за своєю суттю часто є драматичними. Гуго Вольф багато років був захоплений ідеєю створення повнометражної опери і, ймовірно, пісні з різних циклів є ескізами для майбутньої масштабної роботи.

Висновки. У результаті проведеного дослідження з'ясовано сутність поняття «*fin de siècle*», зокрема, розглянуто спільні та відмінні

рисид двох напрямів його розвитку – французького та австро-німецького. Доведено, що художньо-естетичні рисид *fin de siècle* найбільш яскраво простежуються у стильових процесах. Тому виокремлено термінологічні дефініції, що визначали цей період в австро-німецькій музичній культурі, та звернено увагу на поняття *Spätromantik* – пізній романтизм, яке найбільше відповідає художньо-естетичним запитам 1880–1890-х рр. У цьому контексті розглянуто камерно-вокальну творчість Гуго Вольфа, зокрема його цикл на слова Й. Айхендорфа. З'ясовано, що, на відміну від багатьох сучасних композиторів (Й. Брамса, Г. Малера тощо), Вольф зосереджується у камерно-вокальній творчості на поетичних творах романтиків першої половини XIX ст. З одного боку, композитор продовжує австро-німецькі пісенні традиції в жанрі *Lied* (Ф. Шуберта, Р. Шумана, К. Льове), а з іншого – Гуго Вольф відтворює естетичну ауру *fin de siècle* з її ностальгією, тугою за надсміслами і глибокою меланхолією та одночасним бажанням знайти нові життєві смисли для боротьби з міщанством, буденністю, бездуховністю. Звідси виникає не лише болісне світосприйняття, а й водночас естетизація іронічності, гротескності, інколи саркастичності. Пильна увага до літературних текстів зумовлює і назви камерно-вокальних творів, які Вольф замість *Lied* (пісня) називає *Gedicht* (поема).

Камерно-вокальний цикл на слова Й. Айхендорфа якнайкраще відповідає художньо-естетичним принципам *fin de siècle* австро-німецької музичної культури. Г. Вольф використовує реалістично-жанровий струмінь лірики поета, посилює вольові дії поетичних образів, загострюючи увагу на персонажах з нижчих соціальних верств, характерних персонажах, часто використовуючи гострий гумор. З'ясовано, що вищезазначений камерно-вокальний цикл умовно поділяє пісні на три групи: 1) ліричні вірші поета; 2) пісні-портрети, пісні-замальовки (за М. Лобановим); 3) гумористичні пісні. І ще одна важлива художньо-естетична риса всієї творчості Гуго Вольфа, зокрема камерно-вокального циклу на слова Й. Айхендорфа – театральність і театралізація пісень (навіть якщо вона в прихованому вигляді) як прояв синтезу мистецтв, характерного для *fin de siècle*. Такий взаємовплив і взаємопроникнення різних видів мистецтв, думка про необхідність синтезу мистецтв, а також про єдність людини з мистецтвом і життя з мистецтвом (життєтворчість) стають маркерами епохи, в яку жив і творив Гуго Вольф.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вульфийус П. Гуго Вольф и его «Стихотворения Эйхендорфа». Москва : Музыка, 1970. 72 с.
2. Денисова Г. Жанр ORCHESTERGESANG в Австрии и Германии конца XIX – начала XX вв. : эстетика и композиторская практика : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Екатеринбург, 2017. 208 с.
3. Коваленко В. Песни Гуго Вольфа на тексты Й. Эйхендорфа. *Театр. Живопись. Кино. Музыка*. 2015. № 4. С. 121–131.
4. Коннов В. Гуго Вольф : автореф. дисс. : 17.00.02. Москва, 1993. 34 с.
5. Лобанов М. Гуго Вольф. Краткий очерк жизни и творчества. Санкт-Петербург : Издательство «Лань» ; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. 128 с.
6. Нордау М. Вырождение. Москва : Республика, 1995. 400 с.
7. Резницкая Т. О театрализации жанра Lied в камерно-вокальном творчестве Хуго Вольфа. *Международный научно-исследовательский журнал: Сборник по результатам заочной научной конференции*. Research Journal of International Studies. Екатеринбург, 2013. № 8 (15). Ч. 2. С. 123–126.
8. Резницкая Т. Песенное наследие Хуго Вольфа и традиции камерно-вокального исполнительства. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesennoe-nasledie-hugo-volfa-i-traditsii-kamerno-vokalnogo-ispolnitelstva> (дата звернения: 24.05.2021).
9. Самсонова С. «Fin de siecle»: культурологическая дефиниция и художественные практики: дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01. Кострома, 2003. 147 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/fin-de-siecle-kulturologicheskaya-definitsiya-i-khudozhestvennyye-praktiki> (дата звернения: 25.08.2021).
10. Шпенглер О. Закат Европы: Образ и действительность. Новосибирск : Наука, 1993. Т. 1. 592 с.
11. Kravitt E. Das Lied – Spiegel der Spätromantik. Georg Olms Verlag: Hildesheim, Zürich, New York, 2004. 389 s.
12. McKinney T. Harmony in the Songs of Hugo Wolf : PhD diss., University of North Texas, 1989. 558 p.
13. Stein J. Poem and Music in the German Lied from Gluck to Hugo Wolf. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1971. 238 p.
14. Walker F. Hugo Wolf: A Biography. New York : Alfred A. Knopf, 1968. 429 p.
15. Youens, S. Hugo Wolf: The Vocal Music. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1992. 384 p.

REFERENCES

1. Vulfius P. Gugo Volf i yego Stikhotvoreniya Eykhendorfa [Hugo Wolff and his Poems of Eichendorf]. Moscow : Muzyka, 1970. 72 p. [in Russian]
2. Denisova G. Zhanr ORCHESTERGESANG v Avstryi i Germanyy kontsa XIX – nachala XX vekov: estetika i kompozitorskaya praktika [Genre ORCHESTERGESANG in Austria and Germany in the late XIX – early XX centuries: aesthetics and composer practice: diss. ... cand. art history: 17.00.02]. Musical art. Ekaterinburg, 2017. 208 p. [in Russian]
3. Kovalenko V. Pesni Gugo Volfa na teksty J. Eykhendorfa [Songs of Hugo Wolff on lyrics by J. Eichendorf]. *Theatre. Painting. Cinema. Music*. 2015. No. 4. P. 121–131. [in Russian]
4. Konnov V. Gugo Volf [Hugo Wolf: author. doc. dis. : 17.00.02]. Moscow, 1993. 34 p. [in Russian]
5. Lobanov M. Gugo Volf. Kratyky ocherk zhizni i tvorchestva [Hugo Wolf, A Short Sketch of Life and Work]. SPb. : Publishing house Lan; Publishing house *PLANET OF MUSIC*, 2016. 128 p. [in Russian]
6. Nordau M. Vyrozhdeniye [Degeneration]. Moskva : Respublika, 1995. 400 p. [in Russian]
7. Reznitskaya T. O teatralizatsyy zhanra Lied v kamerno-vokalnom tvorchestve Hugo Volfa [On theatricalization of the Lied genre in the chamber-vocal work of Hugo Wolff]. *International research journal: Collection of the results of the correspondence scientific conference*. Research Journal of International Studies. Yekaterinburg, 2013. No. 8 (15). Part 2. P. 123–126. [in Russian]
8. Reznitskaya T. Pesennoye nasledie Hugo Volfa i traditsyy kamerno-vokalnogo ispolnitelstva [Song heritage of Hugo Wolff and the traditions of chamber vocal performance]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesennoe-nasledie-hugo-volfa-i-traditsii-kamerno-vokalnogo-ispolnitelstva> (date of the blast: 24.05.2021). [in Russian]
9. Samsonova S. Fin de siecle: kulturologicheskaya definitsiya i khudozhestvennyye praktiki [Fin de siecle: cultural definition and artistic practices: dis. ... cand. cultural studies: 24.00.01]. Kostroma, 2003. 147 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/fin-de-siecle-kulturologicheskaya-definitsiya-i-khudozhestvennyye-praktiki> (date of the blast: 25.08.2021). [in Russian]
10. Spengler O. Zakat Yevropy: Obraz i deystvitel'nost' [Decline of Europe: Image and Reality]. Novosibirsk : Nauka, 1993. Vol. 1. 592 p. [in Russian]
11. Kravitt E. Das Lied – Spiegel der Spätromantik. Georg Olms Verlag: Hildesheim, Zürich, New York, 2004. 389 s.
12. McKinney T. Harmony in the Songs of Hugo Wolf : PhD diss. University of North Texas, 1989. 558 p.
13. Stein J. Poem and Music in the German Lied from Gluck to Hugo Wolf. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1971. 238 p.
14. Walker F. Hugo Wolf: A Biography. New York: Alfred A. Knopf, 1968. 429 p.
15. Youens, S. Hugo Wolf: The Vocal Music. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992. 384 p.

УДК 78.087.68.011:[37.015.31:792/028](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-6>

Злата ВЕЛИЧКО-СОЛОМЕННИК,
orcid.org/0000-0002-4090-3920
викладач кафедри хорового диригування,
здобувач кафедри історії української музики та музичної фольклористики
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського,
художній керівник та диригент хору молодших класів
Київського державного музичного ліцею імені М. В. Лисенка,
хормейстер вокально-хорового колективу «Любисток»
Центру творчості дітей та юнацтва «Шевченківець»
(Київ, Україна) zлата.velichko@ukr.net

ХОРОВА ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ

У статті розглянуто феномен хорової театралізації як засіб розвитку вокально-сценічної майстерності майбутніх артистів дитячого хору. Актуалізовано значення хорового співу як музично-естетичної категорії, що всебічно впливає на розвиток майбутньої особистості вихованця дитячого хорового колективу. Визначено роль концертної діяльності у формуванні та становленні вокально-сценічної майстерності співаків дитячого хору. Розкрито поняття «сценічна майстерність» та «вокально-сценічна майстерність» в науково-педагогічному аспекті. В історичному аспекті окреслено виникнення феномена хорового театру та зазначено фактори його розвитку. Визначено специфічні риси хорового театру, порівняно з традиційним хоровим колективом, його основні характерні ознаки та різновиди. Висвітлено феномен хорової театралізації як інноваційної форми виконавської майстерності хорових колективів України XXI ст. Розглянуто хорову театралізацію як генератор нових творчих ідей і проєктів для концертної діяльності диригентів-хормейстерів та артистів хору, які виступають разом із авторами вокально-хорових композицій у ролі «співтворців» музично-сценічного дійства. Зазначено, що хорова театралізація є сучасним засобом, що дає змогу модернізувати академічне хорове виконавство, динамізувати сценічну діяльність хорового колективу та зацікавити публіку. Розглянуто особливості хорової театралізації як засобу сучасної вокально-сценічної культури хорових колективів. Визначено поняття хорової театралізації, виокремлено основні напрями та елементи театралізації хорової музики. Зазначено навчально-виховні функції хорової театралізації у психолого-педагогічному аспекті. Обґрунтовано педагогічний потенціал феномена хорової театралізації для розвитку дитячого хорового виконавства та розглянуто в таких аспектах: як вид художньо-творчої, музичної діяльності; як форма колективної музичної діяльності; як засіб музичного виконання та як ефективний засіб музичного виховання майбутніх артистів хорового колективу. Актуалізовано роль введення «театральної педагогіки» у процес розвитку вокально-сценічної майстерності вихованця дитячого хорового колективу.

Ключові слова: вокально-сценічна майстерність, хоровий театр, хорова театралізація, театральна педагогіка.

Zlata VELYCHKO-SOLOMENNYK,
orcid.org/0000-0002-4090-3920
Teacher at the Department of Choir Conducting,
Researcher at the Department of History of Ukrainian Music and Musical Folklore
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music,
Artistic Director and Conductor at the Junior Choir
Kyiv Lysenko State Music Lyceum,
Conductor at the Choir "Liubystok"
Center for Children and Youth Creativity "Shevchenkivets"
(Kyiv, Ukraine) zлата.velichko@ukr.net

CHORAL THEATRICALIZATION AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF VOCAL AND STAGE SKILLS PUPILS OF THE CHILDREN'S CHOIR

The article considers the phenomenon of choral theatrical performance as a means of developing the vocal and stage skills of future children's choir artists. The importance of choral singing as a musical and aesthetic category, which comprehensively influences the development of the future personality of the pupil of the children's choir, is actualized. The role of concert activity in the formation and formation of vocal and stage skills of children's choir singers is noted.

The concepts of “stage skill” and “vocal-stage skill” in the scientific and pedagogical aspect are defined. The historical section outlines the emergence of the phenomenon of choral theater and indicates the factors of its development. Features of choral theatrical performance as a means of modern vocal and stage culture of choirs are considered. The phenomenon of choral theatrical performance as an innovative form of performing skills of choral groups of Ukraine of the XXI century is highlighted. Choral theatrical performance is considered as a generator of new creative ideas and projects for concert activities of choirmasters and choir artists, who act together with the authors of vocal and choral compositions in the role of “co-creators” of musical and stage action. It is noted that choral theatrical performance is a modern tool that allows to modernize the academic choral performance, to dynamize the stage activities of the choir and to interest the audience. Features of choral theatrical performance as a means of modern vocal and stage culture of choirs are considered. The concept of choral dramatization is defined, the main directions and elements of dramatization of choral music are indicated. The educational functions of choral theatrical performance in the psychological and pedagogical aspect are indicated. The pedagogical potential of the phenomenon of choral theatrical performance in the development of children’s choral performance is substantiated and considered in the following aspects: as a kind of artistic, musical activity; as a form of collective musical activity; as a means of musical performance and as an effective means of musical education of future artists of the choir. The role of the introduction of “theatrical pedagogy” in the process of development of vocal and stage skills of the pupil of the children’s choir is actualized.

Key words: vocal and stage skills, choral theater, choral theatrical performance, theatrical pedagogy.

Постановка проблеми. В умовах сучасного суспільного розвитку система музичної освіти як ніколи потребує оновлення педагогічних методів навчання та виховання майбутніх артистів хорового колективу. Зокрема, великий інтерес викликає педагогічний потенціал хорової театралізації. На сучасному етапі розвитку дитячого хорового виконавства існує потреба в модернізації вокально-сценічної діяльності хору. Прогресивною й актуальною тенденцією розвитку вокально-хорової культури є явище хорової театралізації, що активізує увагу та інтерес глядацької аудиторії до хорового мистецтва. Наразі проблема формування і становлення вокально-сценічної майстерності вихованця хорового колективу засобами хорової театралізації залишається поза увагою науковців, педагогів та визначних діячів театрального і музичного мистецтва. Саме тому обрана проблематика потребує ретельного дослідження.

Аналіз досліджень. Сучасне мистецтвознавство має суттєві надбання в аспекті дослідження вокально-сценічної майстерності та театралізації хорової музики. Поняття «*сценічна майстерність*» та «*вокально-сценічна майстерність*» стали об’єктами вивчення науковців О. Маньковської (Маньковська, 2019: 161–167), З. Стукаленко, Е. Абдулліна (Стукаленко, 2018: 175–179), Г. Падалки (Кошкарева, 2007: 34), О. Рудницької (Мостова, 2000: 176–183), В. Федоришина (Кирева, 2010: 252) та інших.

Поняття «*хорового театру*» як унікального явища в сучасній музичній культурі увійшло до кола наукових інтересів українських та російських вчених. У російській науковій літературі дослідники розглядають явище «хорового театру» в аспекті його формування та функціонування (Овчинникова, 2009: 178), (Кошкарева, 2007: 34), (Ромашкова, 2006: 21), (Супруненко,

2008: 226–234). Дослідниця Н. Кіреєва визначає «хоровий театр» як засіб комунікації (Кирева, 2010: 252), а українська вчена Ю. Мостова – як метод художньої інтерпретації (Мостова, 2000: 176–183). К. Станіславська розглядає хоровий театр як мистецько-видовищну форму (Станіславська, ІР). Л. Ісаєва та І. Курченко хоровий театр досліджують в системі педагогічної практики студентів (Ісаєва, 2003: 82–86). В українській музикознавчій літературі явище хорового театру розглядається в роботах Л. Байди (Байда, 2010: 3–9), Н. Михайлової (Михайлова, 2012: 17), К. Станіславської (Станіславська, ІР). Науковці у своїх працях розкрили різні аспекти появи й існування цього жанру, пов’язаного з творчістю Б. Лятошинського, І. Шамо, Л. Дичко, М. Скорика, Є. Станковича, А. Гайденко, В. Зубицького та інших.

У контексті розвитку музичної культури явище **хорової театралізації** досліджують у своїх наукових розвідках Н. Калашнікова (Калашникова, 2009: 38–41), Т. Овчинникова (Овчинникова, 2009: 178), А. Редько та Г. Супруненко (Супруненко, 2008: 226–234). Особливості хорової театралізації аналізуються з позиції розгляду категорій хорової музики вченими Н. Кошкаревою та Л. Серганюк (Кошкарева, 2007: 34). Дослідники В. Генін, І. Глазова, І. Кривицька та А. Прозоровська явище хорової театралізації окреслюють в аспекті розповіді про хорові колективи, що практикують у цій сфері (Мостова, 2000: 176–183). Проте на сьогоднішній день явище хорової театралізації як засіб розвитку вокально-сценічної майстерності артистів дитячих хорових колективів не висвітлено в науково-методичній літературі, що спонукає до вивчення зазначеного аспекту.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічного потенціалу феномена хорової теа-

тралізації та в узагальненні її навчально-виховних функцій в процесі розвитку вокально-сценічної майстерності вихованця дитячого хорового колективу.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому просторі України особливого значення набувають дисципліни художньо-естетичного напрямку, що мають величезний духовно-творчий потенціал і надають особистий досвід культури спілкування та співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах діяльності. Науково доведено, що музично-естетичне виховання впливає не лише на емоційно-естетичний розвиток особистості дитини, а й на розумовий та фізичний. В Україні надзвичайно велику увагу приділяють дитячому хоровому співу, тому що всебічний, гармонійний розвиток людини майбутнього, її моральне обличчя, культура залежать від художньо-естетичного виховання і, зокрема, музичного.

Одним із ключових завдань сучасної вокально-хорової освіти є підготовка майбутніх співаків до концертної діяльності, яка полягає в поєднанні вокально-виконавської та вокально-педагогічної роботи і висуває до вихованця дитячого хорового колективу вимоги щодо володіння вокально-технічними навичками, розуміння сутності хорового виконавства, опанування сценічної майстерності. Публічний концертний виступ є невід'ємним складником виконавської діяльності хорового колективу, найважливішим, завершальним етапом підготовки артистів хору, «...коли відбувається творче поєднання композитора, художника-інтерпретатора і слухача, коли народжується Музика» (Григорьев, 2006: 9). Концертна діяльність є одним зі стимулів творчого росту та становлення вокально-сценічної майстерності артиста хору і колективу загалом. Саме завдяки досвіду концертних виступів у співаків хору відбувається формування вокально-сценічної компетентності, одним зі складників якої є здатність до сценічного перевтілення в процесі створення сценічного образу. Підготовка майбутніх співаків до вокально-сценічної діяльності є важливим і малодослідженим аспектом виховання артиста дитячого хору.

В умовах професійної підготовки співаків дитячого хору одне з чільних місць посідає проблема формування вокально-сценічної культури та її головного складника – **вокально-сценічної майстерності**. В сучасній науково-педагогічній літературі існує безліч різних поглядів на визначення понять «*сценічна майстерність*» та «*вокально-сценічна майстерність*» (О. Маньковська, З. Стукаленко, Е. Абдуллін, Г. Падалка, О. Руд-

ницька, В. Федоришин та інші). За твердженням О. Маньковської, сценічна майстерність – це «комплексне багаторівневе та структурне утворення, яке охоплює фізіо-психологічні аспекти особистості й формується в процесі професійної підготовки» (Маньковська, 2019: 161). На думку З. Стукаленко, сценічна майстерність є якістю особистості, яка формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності, проявляється як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності (Стукаленко, 2018: 177). Е. Абдуллін вважає, що сутність поняття «вокально-сценічна майстерність» полягає в тому, що «сценічна майстерність – це професійна якість особистості, яка проявляється в художньо-комунікативній, музично-виконавській і художньо-організаторській діяльності та насичує художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, яка стимулює творчі здібності особистості» (Мережко, 2012: 243). Сформованість такої майстерності відіграє важливу роль у становленні особистості співака хору, розкриває його творчий потенціал, багато в чому визначає можливість подальшої професійної самореалізації та успіх майбутнього концертно-творчого життя, шкільної та позашкільної вокально-сценічної діяльності.

Осучаснення архаїки акцентує генезу хору, який є «театром колективного музично-інтонаційного висловлювання» (Казачков, 1998: 38). За своєю природою мистецтву хорового співу, в основі якого лежить колективна художньо-творча комунікація, властиве прагнення до театралізації. Як зазначає Н. Бекетова, театралізація закладена в самій естетиці хорового співу, генетичній схильності до театральності. Загалом естетика хорового співу тісно пов'язана з сутністю видовища. Це знаходить вияв у розважальній функції вокально-хорового мистецтва. Коріння цього явища сягає давньогрецького театру з його мистецьким синкретизмом, а на вітчизняному ґрунті важливою передумовою виникнення **хорового театру** стала фольклорна традиція синтезу співу та руху.

Пошук нових форм хорового виконавства у 60-ті рр. ХХ ст. сприяв оновленню системи засобів музичної виразності – композитори збагачували звучання творів неповторними сонористичними ефектами (кластерами, шепотінням, глісандо, звукообразальністю, оплесками, стукотом тощо), які посилювали видовищність хорового виступу у сприйнятті глядача. Для більшого ефекту до співу долучали елементи зовнішньої театралізації (в Україні – у творах Б. Лятошинського, І. Шамо, Л. Дичко, Є. Станковича, А. Гайденка, В. Зубиць-

кого тощо). Зближенням хорової музики і драматичного театру характеризуються 70-ті рр. ХХ ст., коли з'являється низка театральних постановок, невід'ємною частиною яких стає хорова музика. Результатом взаємодії двох культур (театральної та хорової) стала можливість існування одного й того ж твору у двох різних жанрових іпостасях – театральній і концертній. Як усталений феномен хоровий театр виникає в 90-ті рр. ХХ ст. і відзначається пошуком нових засобів виразності та жанрів.

Демократична спрямованість сучасної естетики, пошук нових співвідношень між словом, музикою, драмою і пластикою та запровадження нових форм спілкування артиста з глядачем зумовили появу **хорового театру** – сучасного напряму академічного хорового мистецтва, в основі якого лежить синтез хорового співу та театральньо-сценічного дійства, де кожен учасник одночасно є співаком, пластичним артистом і драматичним актором.

Як зазначає Н. Калашнікова, *розвитку* хорового театру сприяли чотири *фактори* з історії музики:

- розвиток оперного жанру;
- наявність «проміжних» форм (ансамблі пісні й танцю, народні хори);
- поява у творчості композиторів ХХ ст. (зокрема, І. Стравінського, К. Орфа) синтетичних жанрів, в яких хор став одним із учасників дійства;
- розвиток такої форми виконавства, як камерний хор із новими принципами просторової драматургії хорової музики (Калашнікова, 2009: 39).

Становлення і розвиток хорового театру сприяють залученню тих компонентів, які наявні в інших сценічних жанрах. С. Іригіна відзначає, що хоровий театр включає сценічну дію, декорації, освітлення та реквізити. «Хоровий театр як синтез хорового співу та сценічного втілення музики передбачає не лише залучення співацьких та акторських засобів, а й режисерську участь, адже у виразному комплексі хорового театру поєднані спів і пластика, сценічний рух і хореографія, драматична майстерність, гра на різних інструментах, ігрові моменти, звукові та світлові ефекти, костюми чи окремі аксесуари, декорації та реквізит. Хоровий театр відкриває можливості і для нових акустичних прийомів: сценічний рух виконавців обумовлює рух джерел звуку, стереофонічні, антифонні ефекти» (Іригіна, 2017: 68).

К. Станіславська виокремила *специфічні риси* хорового театру, порівняно з традиційним хоровим колективом, що наведені в табл. 1 (Станіславська, ІР).

Окреслимо основні *характерні ознаки* хорового театру.

Перша ознака – *індивідуально-колективний вид творчості*, де артист хору є одночасно солістом та частиною хорового колективу. Кожен співак хорового колективу є творчою індивідуальністю, яка проявляється не тільки у вокальній майстерності, а ще й у мистецтві творчого перевтілення та сценічної пластики. Диригент-хормейстер як лідер так званого ансамблю солістів водночас ще є і режисером-балетмейстером, який працює над

Таблиця 1

Порівняльна таблиця ознак традиційного хорового колективу та хорового театру

Традиційний хоровий колектив	Хоровий театр
Численний виконавський колектив	Хор як ансамбль солістів
Співаки	Співаки, актори, танцюристи
Диригент-хормейстер	Диригент-хормейстер, режисер-балетмейстер
Слухачі	Слухачі, глядачі
Традиційне використання простору сцени	Нетрадиційне освоєння сценічного простору та глядацької зали
Статичність, нерухливість	Динамічність, рухливість, сценічна дія
Односпрямована комунікація (хор → слухач!)	Залучення слухачів до сценічного дійства, двоспрямована комунікація (хор ↔ слухач!)
Основні виразні компоненти твору: музика і текст	Основні виразні компоненти твору: музика, текст і сценічна дія
Розкриття образу через музичну драматургію	Розкриття образу через музичну та сценічну драматургію
Слухове сприйняття	Візуально-слухове сприйняття
Споглядальність	Видовищність

розкриттям ідейно-образного змісту хорової композиції за допомогою сценічної драматургії.

Другою характерною ознакою хорового театру є *видовищність*, яка досягається за допомогою ефектного сценічного дійства, рухливості та динамічності хорового колективу, яскравого емоційного впливу та творчої комунікації з глядачами. Загалом естетика хорового співу тісно пов'язана з сутністю видовища. Важливим фактором, який виступає за активне впровадження елементів театралізації в хорове виконавство, є те, що завдяки широким можливостям збагачення зорових і слухових асоціацій, створенню емоційно глибших художніх виконавських концепцій посилюється комплексний вплив на публіку (Супруненко, 2008: 226–234). Підвищення комунікативного складника під час концертного виконання дозволяє перевести публіку з об'єкта впливу на суб'єкт, співучасника, співторця концертної дії.

Виокремимо *різновиди* хорового театру:

- хорова вистава;
- театралізований «збірний» хоровий концерт;
- *хорова театралізація*;
- сценізація.

Ці явища активно розвиваються в сучасному українському вокально-хоровому мистецтві. Їхні прояви різноманітні та залежать від творчих інтерпретацій композиторів і виконавців, які звертаються до вокально-хорового жанру – новітнього музично-театрального виду творчості.

XXI століття є «епохою змін», для якої характерне генерування та реалізація нових творчих ідей і проєктів. У вокально-хоровому мистецтві наразі відбувається переосмислення концертно-сценічної діяльності. Театралізовані виступи хорових колективів набувають поширення в мистецькому просторі України. Простежується тенденція проникнення театрального мистецтва, яке містить елементи акторської майстерності, у вокально-сценічну діяльність дитячих хорових колективів. Хор позбавляється академічної статистики завдяки можливості заповнювати сценічний простір хореографічними постановками. *Хорова театралізація* як один із різновидів хорового театру дозволяє модернізувати академічне виконавство, динамізувати сценічну діяльність хору та ще більше привернути увагу глядацької аудиторії до хорового мистецтва.

В умовах сучасного суспільного розвитку яскраво проявляються тенденції активного просування масової культури з її видовищністю, яскравою розважальністю, використанням технічних досягнень. В межах класичної музичної культури, зокрема вокально-хорової, активізація видовищ-

ного початку повинна бути спрямована не на порожню розважальність, а на створення «змістовного, серйозного» видовища, яке приводить виконавців і слухачів до духовного катарсису. Отже, хорова театралізація – актуальна та прогресивна тенденція розвитку вокально-хорового виконавства (Байда, 2010: 3–9).

Велика кількість професійних хорових колективів включає до свого репертуару твори, які супроводжуються театральними діями і жестами. Існує низка творів українських композиторів-академістів, розрахованих на театралізовані хорові форми, зокрема, хорова фолк-опера І. Шамо «Ятранські ігри» та фолк-опера Є. Станковича «Коли цвіте папороть». Загалом відзначимо, що запровадження подібних форм поступово стає ознакою сьогодення, адже театралізація поширюється навіть в суто інструментальному виконавстві, задовольняючи глядацькі запити.

Під час вибору хорового твору, що включає можливості використання елементів театралізації, диригент-хормейстер орієнтується на певний репертуар, представлений у вокально-хоровій літературі. Причому до репертуарного списку можуть увійти твори, в яких хорова театралізація визначена творчим задумом композитора. Так, елементи театральності, на думку Н. Кіреєвої, закладені композитором у музичний текст, передбачають використання особливих форм комунікації зі слухачською аудиторією (Киреева, 2010: 252). Авторський задум побудови композиції, драматургії спочатку пов'язаний зі сценічним рішенням розкриття художнього образу. Згідно з О. Соколовим хорова театралізація, поєднуючи музичне слово і сценічне дійство, синхронно впливаючи один на одного, синтезуються в новий художній текст та переходять в нову інтегральну якість (Соколов, 1983: 192). У хорових творах, в яких композитор не передбачав театралізацію, версія сценічного прочитання продумується і здійснюється диригентом-хормейстером та співаками хору, які є разом із авторами «співторцями» музично-сценічного образу.

Як зазначає Г. Супруненко, залежно від ідейно-образного змісту твору, засобів музичної виразності у практиці хорового виконавства виділяють два основних *напрями* хорової театралізації: театралізація *зображальна* і *персоніфікована*. *Зображальність* частіше пов'язується з акцентуацією образності руху, рухово-моторного початку, який втілює саму дію (Супруненко, 2008: 226–234). *Персоніфікація* пов'язана з усвідомленням учасниками хорового колективу себе певними групами персонажів. При цьому хоровий колек-

тив перетворюється на персоніфікований хор, своєрідне ціле, в якому всі співаки можуть або об'єднуватися в єдину творчу дію в емоційному пориві, або диференціюватися на різні рольові групи залежно від сюжетної драматургії, закладеної в сюжетно-образному змісті хорového твору. Засоби виразності хорového виконавства є головними носіями інформації, що визначає сценічне втілення характерів персонажів, їхніх переживань (Супруненко, 2008: 226–234).

Елементи театралізації хоровой музики складаються з засобів інших видів мистецтв, що за технічними та художніми ознаками можуть бути прийнятними для сфери музичної образності. Згідно з дослідженням Ю. Мостової до них належать:

– **фонові** – живопис, скульптура, декорації, театральна атрибутика, костюми, світлове оформлення, слайд-фільми, світложивопис, звучання різних інструментів;

– **мізансценічні** – нетрадиційне розташування хору загалом та окремими групами, постановка різноманітних ансамблів і мізансцен, рухи хористів без пересування по сцені та рух виконавців із використанням сценічного простору і концертної зали;

– **акторські** – встановлення емоційного взаємозв'язку та творчого контакту між виконавцями і глядачами за допомогою залучення глядацької зали до художнього простору співучасті, за допомогою міміки, пластики, рухів, акторської гри хористів та інших виконавців, зокрема танцюристів (Мостова, 2000: 176–183).

«Звернення до театралізації в сучасній художній культурі багато в чому зумовлено тенденцією міжвидового, а також між- та середжанрового синтезу. В такий спосіб розвиваються нові, синтетичні в своїх можливостях форми, стираються різкі межі у сферах виконавства, які академічно відокремилися» (Тригіна, 2017: 67). Інакше кажучи, **хорова театралізація** – це «особливе явище художньої культури, основою якого є використання у створенні і розумінні художнього образу різних видів мистецтва» (Супруненко, 2008: 229).

Отже, поняття «**хорова театралізація**» можна тлумачити як органічне включення в хорове виконання елементів театралізації (акторської майстерності, художнього руху, хореографії, пантоміми, використання можливостей організації сценічного простору), що дозволяють на основі гармонійного синтезу вокально-хорових виконавських засобів виразності та образотворчості і засобів театрального мистецтва створювати ори-

гінальне прочитання та втілення художньо-образного змісту музичного твору. При цьому, використовуючи поєднання аудіо- та візуальних засобів втілення виконавської концепції, можна посилити емоційний вплив на слухачів, залучаючи їх до процесу колективної співтворчості.

Сучасні тенденції розвитку вокально-хорового мистецтва дають підстави констатувати факт активного залучення драматургії та театралізації до постановки й репрезентації хорových композицій. Вокально-хорова майстерність почала тісно переплітатися з акторською, а видовищність стала запорукою успішної презентації вокально-хорової композиції глядацькій аудиторії.

Розвиток вокально-сценічної майстерності у співаків дитячого хорového колективу за своєю структурою є багатограним процесом і має свою специфіку. Основним завданням хормейстера є виховання в майбутнього артиста хору високої музично-виконавської культури, одним із ключових компонентів якої є *вокально-сценічна майстерність*.

Необхідною умовою розвитку вокально-сценічної майстерності майбутнього артиста хорového колективу є систематична та цілеспрямована робота хормейстера зі співаками дитячого хору над удосконаленням вокально-хорової техніки, художнім втіленням емоційно-образного змісту твору з метою наближення його до концертного виконання.

Видатний співак О. Мишуга висловлювався так: «Не намагайся дивувати – намагайся зачарувати! Річ не в тому, щоб «ухопити» ноту, а в тому, щоб торкнутися душі слухача. Не повинно бути слова без змісту і звука без значення, адже думка невід'ємна від емоцій» (Мережко, 2012: 112). Вищезазначене є запорукою успішного виконання вокально-хорових творів. Важливою умовою в процесі підготовки майбутнього артиста хору до концертної діяльності є поетапна систематична робота диригента з колективом, яка спрямована на формування та розвиток майстерності театально-хорових виступів.

Отже, одним із засобів сучасної вокально-сценічної культури хорových колективів є **хорова театралізація**. Втім, у галузі початкової музичної освіти дітей хорова театралізація, порівняно з іншими видами діяльності, видається менш дослідженим напрямом. Незважаючи на це, ефективність театралізації очевидна, про що свідчать численні психолого-педагогічні розвідки (Л. Бочкарьова, О. Малахової, О. Головащенко, Н. Кіреєвої, Г. Ципіної та інших). Вона істотно впливає на розвиток у дітей артистизму, образного мислення,

творчої фантазії, пластики сценічного руху, дозволяє позбавитися від скутості, непотрібних комплексів та сором'язливості.

У вітчизняній системі мистецької освіти сьогодні, як ніколи, актуальне освоєння нових педагогічних форм і методів навчання та виховання майбутніх артистів хорового колективу. Українська вокально-хорова школа здавна славиться високим рівнем педагогічної майстерності, опорою на класичні традиції у вихованні співаків та відкритістю до нових методик викладання, інноваційних прийомів формування вокально-сценічної майстерності артистів хору. «Професійне виховання музикантів у наш час не може існувати без знань та застосування теоретичних і практичних досліджень у галузі театральних систем та різних напрямів окремих театральних шкіл... Зокрема, великий інтерес викликає педагогічний потенціал *хорового театру*» (Григіна, 2017: 67).

Включення театралізації до хорового виконавства є, з одного боку, відображенням характерних тенденцій у розвитку сучасної музичної культури, зокрема музичного виконавства, а з іншого боку – важливим складником поліхудожнього підходу до музичного виховання артистів дитячого хорового колективу. Водночас, незважаючи на актуальність включення елементів театралізації до різних видів музично-виконавської діяльності, зокрема хорового співу, в практиці музичної освіти існують певні протиріччя: між значущістю і недостатньою розробкою методичних аспектів впровадження інтегрованого поліхудожнього підходу в дитяче хорове виконавство; між потребою у включенні хорової театралізації до процесу музичної освіти і слабкою реалізацією її розвивального потенціалу в роботі з хоровими колективами.

Єдність вокального мистецтва, елементів хореографії та акторської майстерності сприяє розвитку особистості вихованців вокально-хорових колективів, формуванню їх навичок та вмінь, розвитку таланту. З огляду на це інтеграція видів мистецтв у навчальну програму дитячого вокально-хорового колективу є актуальною необхідністю. Елементи хореографічного мистецтва становлять основу для пластичної імпровізації співака під час концертного виступу. Основи сценічного руху та акторської майстерності формують вміння створювати художньо-емоційний образ вокально-хорового твору, вибудовувати психолого-емоційний зв'язок із глядачем. Професійне поєднання всіх компонентів створює яскравий незабутній сценічний образ колективу та всього концертного дійства, котрий як естетична категорія є особли-

вою специфічною формою відображення дійсності засобами мистецтва.

Театральна музична діяльність дає можливість розвивати у співаків хору такі риси, як ініціативність, розкутість, впевненість у власних силах, що надзвичайно важливі для становлення й утвердження особистості артиста хору, для досягнення ним професійних успіхів, адже театральна діяльність – це «...особливий шлях виховання, що призводить до вміння доходити до ладу в будь-якій сфері життя: без застою, сором'язливості, інертності» (Григіна, 2017: 31).

Феномен хорової театралізації з позицій виявлення її педагогічного потенціалу в розвитку дитячого хорового виконавства можна розглядати за такими *аспектами*:

– як вид художньо-творчої, музичної діяльності. Хорова театралізація має великий вплив на розвиток особистості як учасника музично-виконавського процесу, так і слухача під час сприйняття ним звуко-візуальної інформації, яка передається музично-виконавськими засобами ідейно-образного змісту музичного твору, збагачуючи інтелектуальну й емоційну сфери;

– як форма колективної музичної діяльності, що має великий комунікативний потенціал. Згідно з дослідженнями Т. Богданової та Л. Пічугіної у процесі художньо-творчої взаємодії відбувається активний розвиток вербальної і невербальної міжособистісної комунікації, пізнання та сприймання не лише самого себе, а й позицій і можливостей інших учасників колективної співтворчості (Киреева, 2010: 134). При цьому на перший план виходить суб'єктно-суб'єктна комунікація. Ця установка сприяє розвитку такої важливої соціальної якості особистості, як толерантність;

– як засіб музичного виконання. Хорова театралізація є оптимальним засобом доведення до слухачів результатів глибокого прочитання й яскравої реалізації художньо-образного змісту твору завдяки спільним зусиллям диригента і хорового колективу, причому засобом, що підсилює емоційний вплив через збагачення слухового сприйняття візуальними асоціаціями;

– як ефективний засіб музичного виховання майбутніх артистів хорового колективу. Завдяки театральній педагогіці у співаків яскравіше розвивається артистизм, акторська майстерність, творча фантазія, емоційність, сценічна пластика, координація рухів, взаємодія з іншими учасниками колективу.

Головною метою керівника дитячого хорового колективу є пробудження в дітей інтересу до вокально-хорового мистецтва. Диригент-хормей-

стер має зацікавити і викликати потяг до хорового співу в кожного співака хору. Д. Кабалевський зазначав, що основним завданням педагога-музиканта є виховання музичної культури, пробудження зацікавленості, «зараження» любов'ю до музичного мистецтва. Це можливо лише в процесі активного творчого спілкування з музикою, побудови хорових занять на основі поліхудожнього підходу, використання інтерактивних освітніх технологій, серед яких перспективною можна назвати хорову театралізацію (Мостова, 2003: 20).

Специфіка хорової театралізації, а саме: ігрова природа театральної дії, синтез багатьох видів мистецтв, колективний характер творчості, дозволяє успішно використовувати її в освітньому процесі виховання дитячого хору. Основою театралізації є гра як особливе бачення світу, коли дитина програє, «приміряє» ще незнайомі їй ролі, і це робить гру могутнім засобом соціалізації дитини, залучення до норм та цінностей суспільства. За свідомого ставлення гра сприяє самооновленню, самовдосконаленню, переборенню внутрішнього конфлікту (Выготский, 1967: 93). У грі дитина збагачує, поглиблює власну особистість (Рубинштейн, 1989: 486).

Найкращого виховного ефекту в роботі зі співаками-початківцями, на думку В. Верховинця, можна досягти за допомогою комплексного використання елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтв, які поєднуються в театралізованих іграх (Маньковська, 2019: 164–167). Такий ефект досягається завдяки їхнім основним **навчально-виховним функціям**:

- оздоровчій (зміцнення дитячого організму);
- мотиваційній (стимулювання дитячої ініціативи, фантазії, творчості);
- розвивальній (розвиток інтелектуальних здібностей та якостей, волі, емоцій, навчальних інтересів і здатностей);
- естетичній (отримання естетичних почуттів, сприйняття);
- виховній (виховання самостійності, дієвої рішучості, утвердження товариських взаємин у колективі, реалізація потреби у співробітництві);
- формувальній (формування вмінь самоконтролю й саморегуляції);
- функції психологічної корекції (здійснення психотерапевтичного впливу на дитину через позитивні емоції).

Особливе місце театралізація посідає в системі елементарного музикування педагога-музиканта К. Орфа. На його думку, театралізація, що є одночасно результатом і методом освітньої діяльності, створена для того, щоб *стимулювати колек-*

тивну музичну творчість вихованців (Леонтєва, 1984: 33).

- У цьому випадку основними особливостями є:
 - використання звучання слів;
 - використання співу і жесту;
 - використання танцювально-ритмічних та інструментальних дій.

Завдяки неподільності засобів художнього вираження театралізація одночасно може бути і процесом спільного творчого пошуку, і процесом дослідження художньо-творчої діяльності, а також сприяти розвитку, вихованню та набуттю знань і вмінь. Інакше кажучи, театралізація – це важливий засіб організації художньо-педагогічного процесу.

На думку М. Кагана, для розвитку *художньої культури* особистості здобувачів необхідні певні компоненти, об'єднані в театралізації. А саме:

- спів, що виражає взаємодію та єдність почуття і думки;
- акторська гра, що виражає зв'язок та опосередкування думки;
- танець, що виражає єдність переживання й уявлення (Киреева, 2010: 252).

У театралізації ці компоненти, об'єднані в єдиний художній образ, сприяють формуванню уявлення про способи і засоби вираження образу в різних видах мистецтва.

В. Сухомлинський розглядав театралізацію як засіб *розвитку емоційно-почуттєвої сфери* учнів, оскільки діти вживаються у внутрішній світ персонажів, яких зображують (Сухомлинський, 1988: 252).

Таким чином, можна дійти висновку, що *навчально-виховні можливості* театралізації як особливого виду творчості у формуванні художньо-естетичних якостей особистості співака хору закладені:

- у механізмах створення художньо-театрального образу (розвитку творчого бачення, виробленні творчого ставлення, розкритті образу в сценічній грі);
- у впливі на особистість комплексу видів мистецтв (художнього слова, музики, образотворчості, художнього освітлення, хореографії, пантоміми тощо);
- у колективному характері творчості.

Включення до виконавського процесу елементів театралізації ставить диригента-хормейстера, керівника хорового колективу в нові умови, за яких він виконує функції не лише диригента, а й режисера-постановника музично-сценічної дії. Під час розробки концепції сценічного втілення музично-образного змісту керівник хоро-

вого колективу, як зазначає Н. Бекетова, повинен враховувати не тільки стильові та драматургічні особливості твору, а й можливість їх реалізації в хорovому виконанні: необхідність досягнення чистоти ладу, ансамблевого звучання, на які може вплинути невдалий вибір розміщення хорovих партій у сценічному просторі, сценічних рухів, що ускладнюють вокальне виконання (Михайлова, 2012: 17).

Хорова театралізація висуває високі вимоги і до вихованців хорovого колективу. Вони повинні володіти не тільки вокально-хорovими виконавськими навичками, а й елементами акторської майстерності: темброво-інтонаційними, динамічними нюансами, які закладені у виражальних засобах хорovого виконавства; виразною мімікою і пластикою; синхронним, точно вивіреном виконанням сценічних рухів; відпрацьованою чіткою координацією вокального виконання та руху. Всі зазначені аспекти вимагають значної різнопланової роботи художнього керівника з дитячим хорovим колективом. Нові тенденції в хорovому виконавстві актуалізують пошук нових підходів до підготовки майбутніх артистів вокально-хорovих колективів.

У процес підготовки майбутніх артистів хору доцільним є введення такого напрямку, як **«театральна педагогіка»**. У сучасних наукових дослідженнях театральна педагогіка розглядається як шлях (або методики) формування особистості в навчальному процесі через сценічні засоби та дії. Театральна педагогіка сприяє формуванню творчих, когнітивних здібностей, креативності, винахідливості, спостережливості, фантазії, уяви; розвиває пам'ять, підвищує рівень уваги; формує вміння налаштовуватися на творчий процес, керувати емоціями, волею, почуттями; навчає досконало володіти власним психофізіологічним апаратом як інструментом впливу на людей. Усі ці якості необхідні для формування творчої особистості інформаційної доби. Зокрема, театральна педагогіка є ефективним засобом розвитку сценічної майстерності вихованців хорovого колективу, їхньої техніки сценічного перевтілення. Цей

феномен дозволяє полегшити подальшу професійну діяльність у хорovому колективі та сприяє всебічному розвитку виконавців-хористів.

Висновки. Екстраполяція положень наукових досліджень в галузях мистецтвознавства та педагогічної психології, вокально-сценічний досвід діяльності хорovих колективів України дають змогу обґрунтувати культурний феномен хорovої театралізації як одного з різновидів хорovого театру. Хорова театралізація – сучасний напрям вокально-хорovого мистецтва, засіб вокально-сценічної культури хорovих колективів України. В основі хорovої театралізації лежить гармонійний синтез вокально-хорovого виконавства та елементів театрального й образотворчого мистецтва. Явище хорovої театралізації дозволяє модернізувати основні принципи академічного хорovого виконавства, динамізувати сценічну діяльність хору, створювати оригінальне прочитання і втілення художньо-образного змісту музичного твору, посилити емоційний вплив на слухачів, залучаючи їх до процесу колективної співтворчості.

Новітні тенденції розвитку вокально-хорovого виконавства актуалізують запровадження інноваційних методів і підходів до підготовки майбутніх артистів хорovих колективів. Феномен хорovої театралізації містить у собі потужний педагогічний потенціал із багатоаспектними навчально-виховними можливостями формування та розвитку компетентностей майбутніх артистів дитячого хорovого колективу. Актуальним і перспективним напрямом становлення особистості артиста сучасного вокально-хорovого колективу є театральна педагогіка – ефективний засіб формування сценічної майстерності вихованців вокально-хорovого колективу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на вивчення специфіки формування та становлення вокально-сценічної майстерності артиста дитячого хорovого колективу засобами хорovої театралізації на прикладі вокально-сценічного досвіду діяльності хорovих колективів України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Теория музыкального образования. Москва : Академия, 2004. 336 с.
2. Байда Л. Театралізація хорovого твору як аспект виконавської інтерпретації. *Наукові записки. Педагогічні та історичні науки*. 2010. Вип. 88. С. 3–9.
3. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк. Москва, 1967. 93 с.
4. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва, 1991. С. 31–42.
5. Григорьев В. Исполнитель и эстрада. Москва : Классика XXI, 2006. 156 с.
6. Іригіна С. Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорovої підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 157. С. 65–70.

7. Исаева Л. Хоровой театр в системе педагогической подготовки студентов. *Искусство в школе*. 2003. № 3. С. 82–86.
8. Казачков С. Дирижер хора – артист и педагог. Казань : Казанская государственная консерватория, 1998. 308 с.
9. Калашникова Н. Современные формы хорового исполнительства – хоровой театр. *Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал*. Нижний Новгород : НГК им. М. Глинки, 2009. № 1 (11). С. 38–41.
10. Киреева Н. Хоровая театрализация: коммуникативные аспекты : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.09. Саратов, 2010. 252 с.
11. Кошкарева Н. Хоровая композиция в современной отечественной музыке : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. Москва, 2007. 34 с.
12. Кошкарева Н. Сценическая композиция: хоровой театр в творчестве современных отечественных композиторов. *Музыковедение*. 2007. № 5. С. 15–22.
13. Леонтьева О. Карл Орф. Москва : Наука, 1984. 33 с.
14. Маньковська О. Формування сценічної майстерності майбутніх акторів як наукова проблема: аналітичний огляд. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Вип. 3. С. 161–167.
15. Мережко Ю. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 243 с.
16. Михайлова Н. Трансформація рольової функції хору в музичній виставі (на прикладі театральної практики останньої третини ХХ – початку ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2012. 17 с.
17. Мостова Ю. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Харків, 2003. 20 с.
18. Мостова Ю. Театралізація музичного твору як аспект виконавської інтерпретації. *Теоретичні та практичні питання культурології*. Запоріжжя : ЗДУ, 2000. Вип. 3. С. 176–183.
19. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
20. Овчинникова Т. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре : дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. Ростов-на-Дону, 2009. 178 с.
21. Ромашкова О. Действо как жанровый феномен русской музыки ХХ века : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. Тамбов, 2006. 23 с.
22. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 486 с.
23. Соколов В. Работа с хором. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Музыка, 1983. 192 с.
24. Станіславська К. Явище хорової театралізації у сучасній музичній культурі. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/MusicaAndLife/5_82154.doc.htm.
25. Стукаленко З. Емоційний інтелект як показник сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 170. С. 175–179.
26. Супруненко Г. Хоровой театр как феномен современной музыкальной культуры. *Актуальные проблемы высшего музыкального образования : материалы X междунар. науч.-метод. конф. аспирантов, соискателей и преподавателей*. Нижний Новгород : Нижегородская государственная консерватория им. М. Глинки, 2008. С. 226–234.
27. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 272 с.
28. Шер Н. Театр у школі. *Діти та театр*. Львів : Думка, 1925. С. 31–35.

REFERENCES

1. Abdullyn E. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya [Theory of music education]. Moskva : Akademya, 2004. 336 p. [in Russian]
2. Baida L. Teatralizatsiia khorovoho tvoruu yak aspekt vykonavskoi interpretatsii [Theatricalization of a choral work as an aspect of performing interpretation]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni ta istorychni nauky*. Kyiv : NPU im. M. Drahomanova, 2010. Vyp. 88. P. 3–9. [in Ukrainian]
3. Vyhotskyi L. Voobrazhenye i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood] : psykholohycheskyi ocherk. Moskva, 1967. 93 p. [in Russian]
4. Vyhotskyi L. Pedahohycheskaia psykholohyia [Pedagogical psychology]. Moskva, 1991. P. 31–42. [in Russian]
5. Hryhorev V. Yspolnytel y estrada [Artist and stage]. Moskva : Klassyka XXI, 2006. 156 p. [in Russian]
6. Iryhina S. Teatralna pedahohika yak mystetsko-pedahohichna problema u systemi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky maibutnix uchyteliv-muzykantiv [Theater pedagogy as an artistic and pedagogical problem in the system of conducting and choral training of future music teachers]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. Seriya "Pedahohichni nauky"*. 2017. Vyp. 157. P. 65–70. [in Ukrainian]
7. Isaeva L. Khorovoi teatr v systeme pedahohycheskoi podhotovky studentov [Choral theater in the system of pedagogical training of students]. *Yskusstvo v shkole*. 2003. № 3. P. 82–86. [in Russian]
8. Kazachkov S. Dirizher khora – artist i pedagog [Choir conductor – artist and teacher]. Kazan', 1998. 308 p. [in Russian]
9. Kalashnykova N. Sovremennye formy khorovoho yspolnytelstva – khorovoi teatr [Modern forms of choral performance – choral theater]. *Aktualnye problemy vysshhego muzykal'nogo obrazovaniya: nauchno-analytycheskyi y nauchno-obrazovatelnyi zhurnal*. Nyzhnyi Novhorod : NHK im. M. Hlynky, 2009. № 1 (11). P. 38–41. [in Russian]

10. Kyreeva N. Khorovaia teatralizatsiia: kommunikativnye aspekty [Choral theatrical performance: communicative aspects] : diss. ... kand. iskusstvovedeniia: 17.00.09. Saratov, 2010. 252 p. [in Russian]
11. Koshkareva N. Khorovaia kompozitsiia v sovremennoi otechestvennoi muzyke [Choral composition in contemporary Russian music] : avtoref. diss. ... kand. iskusstvovedeniia: 17.00.02. Moskva, 2007. 34 p. [in Russian]
12. Koshkareva N. Stsenycheskaia kompozytsiia: khorovoi teatr v tvorchestve sovremennykh otechestvennykh kompozytorov [Stage composition: choral theater in the works of modern domestic composers]. *Muzykovedenye*. 2007. № 5. P. 15–22.
13. Leonteva O. Karl Orf [Carl Orff]. Moskva : Nauka, 1984. 33 p. [in Russian]
14. Mankovska O. Formuvannia stsenichnoi maisternosti maibutnikh aktoriv yak naukova problema: analitychnyi ohliad [Formation of stage skills of future actors as a scientific problem: an analytical review]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. B. Khmelnytskoho. Serii: Pedagogichni nauky*. Cherkasy, 2019. Vyp. 3. P. 161–167. [in Ukrainian]
15. Merezhko Yu. Formuvannia khudozhnikh smakiv starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia vokalnoi spadshchyny ukrainskykh kompozytoriv [Formation of artistic tastes of high school students in the process of studying the vocal heritage of Ukrainian composers] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2012. 243 p. [in Ukrainian]
16. Mykhailova N. Transformatsiia rolvoi funktsii khoru u muzychnii vystavi [Transformation head functions for chorus and musical expose] (na prykladi teatralnoi praktyky ostannoii tretyny XX – pochatku XXI stolit) : avtoref. dys. ... kand. Mystetstvoznavstva : 17.00.03. Kharkiv, 2012. 17 p. [in Ukrainian]
17. Mostova Yu. Teatralizatsiia khorovykh tvoriv yak metod khudozhnoi interpretatsii [Theatricalization of choral works as a method of artistic interpretation] : avtoref. dys. ... kand. Mystetstvoznavstva : 17.00.01. Kharkiv, 2003. 20 p. [in Ukrainian]
18. Mostova Yu. Teatralizatsiia muzychnoho tvoriv yak aspekt vykonavskoi interpretatsii [Theatricalization of a musical work as an aspect of performing interpretation]. *Teoretychni ta praktychni pytannia kulturolohi*. Zaporizhzhia : ZDU, 2000. Vyp. 3. P. 176–183. [in Ukrainian]
19. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers] / za zah. red. N. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 p. [in Ukrainian]
20. Ovchinnikova T. Horovoi teatr v sovremennoi otechestvennoi muzykalnoi culture [Choral theatre on the modern national music culture] : 17.00.02. Rostov-na-Donu, 2009, 178 p. [in Russian]
21. Romashkova O. Deistvo kak zhanrovyy fenomen russkoi muzyky XX veka [Action as a genre phenomenon of Russian music of the XX century] : avtoref. dyss. ... kand. yskusstvovedeniia: 17.00.02. Tambov, 2006. 23 p. [in Russian]
22. Rubynshtein S. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moskva : Pedagogika, 1989. T. 1. 486 p. [in Russian]
23. Sokolov V. Rabota s khorom [Work with the choir]. 2-e yzd., pererab. y dop. Moskva : Muzyka, 1983. 192 p. [in Russian]
24. Stanislavska K. Yavyshche khorovoi teatralizatsii u suchasni muzychnii kulturi [The phenomenon of choral theatrical performance in modern musical culture]. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/MusicaAndLife/5_82154.doc.htm [in Ukrainian]
25. Stukalenko Z. Emotsiinyi intelekt yak pokaznyk stsenichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Emotional intelligence as an indicator of the stage skills of a future music teacher]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedagogichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. Serii: Pedagogichni nauky*. 2018. Vyp. 170. P. 175–179. [in Ukrainian]
26. Suprunenko H. Khorovoi teatr kak fenomen sovremennoi muzykalnoi kultury [Choral theater as a phenomenon of modern musical culture]. *Aktualnye problemy vyssheho muzykalnoho obrazovaniia: materyaly Desiatoi Mezhdunarodnoi nauchno-metodycheskoi konferentsyy aspyrantov, soyskatelei y prepodavatelei*. Nyzhnyi Novhorod : Nyzhehorodskaia hosudarstvennaya konservatoryia im. M. Hlynky, 2008. P. 226–234. [in Russian]
27. Sukhomlynskyi V. Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. Kyiv : Radianska shkola, 1988. 272 p. [in Ukrainian]
28. Sher N. Teatr u shkoli [Theater at school]. Dity ta teatr. Lviv : Dumka, 1925. P. 31–35. [in Ukrainian]

УДК 658.512.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-7>**Аліна ГАХОВА,***orcid.org/0000-0002-8417-1995*

аспірант кафедри дизайну

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *gakhova.alina@gmail.com***Ірина ЄРЕМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3676-4892*

кандидат мистецтвознавства,

доцент, завідувач кафедри дизайну

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *ieremenko@meta.ua*

АПСАЙКЛІНГ: КОНЦЕПЦІЇ ВТОРИННОГО ВИКОРИСТАННЯ ПРОДУКТІВ

Текстильні відходи слід розглядати як цінний ресурс для подальшого використання їх текстильною та швейною промисловістю. Крім того, постійне зростання населення планети і збільшення виробництва одягу утворюють ризик для індустрії моди та її першоджерел сировини. Використання у виробництві перероблених матеріалів допомагає заощадити значну кількість первинних джерел, енергії, води та хімікатів, витрачених на виготовлення нових. Актуальність цього дослідження зумовлена підвищенням уваги до екологічних дизайнерських практик в фешн-індустрії. У світовій науковій і практичній діяльності терміни «апсайклінг», «ресайклінг», «екодизайн» позбавлені єдиної чіткої дефініції, хоча і відображені у споріднених поняттях. Відмінності понятійних принципів зумовлені різною спрямованістю та неоднорідністю практик дизайну, а також відмінностями у світогляді і творчих концепціях їх авторів. Дослідження присвячено теоретичним аспектам вторинного використання сировини у фешн-індустрії, систематизації теоретичного та практичного доробку екологічного напрямку дизайну одягу. Проведено порівняльний аналіз дефініцій «апсайклінг» та «ресайклінг», визначено особливості й алгоритм процесу проектування одягу з використанням вторинної сировини, розкрито відмінності апсайклінгу і традиційного проектування одягу. Проаналізовані дизайн-практики відомих дизайнерів за темою дослідження та зроблено висновок щодо необхідності розуміння майбутніми дизайнерами процесів циклічного дизайну в індустрії моди і пошуків концепцій вторинного використання матеріалів із метою вирішення екологічних світових проблем, закриття циклу та збереження природних ресурсів. У статті розглядається стала та стандартна мода, а також відмінності між традиційними дизайн-процесами і проектуванням одягу з елементами апсайклінгу на концептуальних засадах екологічного проектування, виробництва, вживання й утилізації фешн-продукту.

Ключові слова: переробка, текстильні відходи, дизайн, виробництво, стійкість.

Alina HAKHOVA,*orcid.org/0000-0002-8417-1995*

Graduate Student at the Department of Design

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *gakhova.alina@gmail.com***Iryna IEREMENKO,***orcid.org/0000-0002-3676-4892*

Candidate of Art History,

Associate Professor and Head of the Department of Design

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *ieremenko@meta.ua*

UPCYCLING: CONCEPTS OF PRODUCT REPEATED USE

Textile waste should be considered as a valuable resource for further use by the textile and clothing industry. In addition, the constant growth of the population and the increase in the production of clothing pose a risk to the fashion industry and its primary sources of raw materials. The use of recycled materials in production instead of new ones helps to save a significant amount of primary sources, energy, water and chemicals for their new production.

The relevance of this study is due to the growing importance of environmental design practices in the fashion industry. In world scientific and practical activities, the terms “upcycling”, “recycling”, “ecodesign” lack a single clear definition, although reflected in related concepts. Differences in conceptual principles are due to the diversity and heterogeneity of

design practices, as well as differences in worldviews and creative concepts of their authors. The research is devoted to the theoretical aspects of secondary use of raw materials in the fashion industry, systematization of theoretical and practical achievements of the ecological direction of clothing design. The comparative analysis of definitions “upcycling” and “recycling” is carried out, features and algorithm of process of designing of clothes with use of secondary raw materials are defined, differences of upcycling from traditional designing of clothes are defined. The design practices of famous designers on the research topic are analyzed and the conclusion is made on the need for future designers to understand the processes of cyclic design in the fashion industry and search for reusable concepts to solve global environmental problems in order to close the cycle and conserve natural resources. The article considers constant and standard fashion, as well as differences between traditional design processes and clothing design with elements of upcycling on the conceptual basis of ecological design, production, use and disposal of a fashion product.

Key words: upcycling, textile waste, design, production, sustainability.

Постановка проблеми. Вирішення світових екологічних проблем за допомогою пропаганди сталої моди й екологічного виробництва є актуальним питанням фешн-індустрії XXI ст. Саме переосмислення принципів екологічного проектування, використання повторного циклу вживаного продукту та циркуляція вже отриманої сировини для симбіозу людини і природи може мінімізувати негативний вплив на довкілля завдяки максимальному використанню оригінальних властивостей сировини, заснованих на повторному циклі реалізації відходів.

Аналіз досліджень. Апсайклінг все більше визнають одним із найперспективніших напрямів екологічного дизайну з метою повторного використання матеріалів, економії енергетичних ресурсів та створення сталого виробництва і споживання. Завдяки цій причині та іншим передбачуваним перевагам останнім часом дослідники привернули увагу до концепцій екологічного проектування, це помітно у все більшій кількості наукових публікацій з 1990-х рр. Проблематику апсайклінгу в дизайні одягу було проаналізовано в роботах таких українських дослідників, як: Н. В. Чупріна, М. Б. Сусук, І. В. Давиденко, П. В. Чоні, Т. В. Куратнік, А. І. Скубій, Н. В. Омельченко, А. С. Браїлко, Н. А. Швачка, Г. В. Першукевич, Д. М. Коваленко, і закордонних: К. Sung, M. Eladwi, R. Shaker, S. Abdelrahman, A. Mahmoud, H. Fathy, S. Sharaf, A. Marques, B. Moreira, J. Cunha, S. Moreira, S. Shim, J. Kim, Y. Na, S. Han, D. Tyler, P. Areagueyi, K. Janigo, J. Wu, M. DeLong, S. Brown. Однак загальний обсяг наукових досліджень, що стосуються переробки і вторинного використання продуктів у модній індустрії, є недостатнім і не має системного аналізу цього питання. За таких умов набуває актуальності проблема ґрунтового узагальнення та систематизації теоретичних досліджень і дизайнерських практик щодо питання вторинного використання сировини як однієї з концепцій екологічного напрямку дизайну одягу.

Мета статті – розкрити динаміку та концептуальні особливості сучасних принципів викорис-

тання вторинної сировини в дизайні одягу як цілісного та своєрідного явища кінця XX ст. – початку XXI ст. Досягнення поставленої мети передбачає визначення дефініції «апсайклінг»; дослідження соціокультурних, ціннісно-світоглядних, естетичних і, власне, дизайнерських передумов становлення екологічного напрямку дизайну на основі аналізу наукових публікацій та актуальних тенденцій у практиці світових дизайнерів; виділення нових тенденцій вторинного використання сировини.

У статті аналізується та узагальнюється наукова література з питань вторинного використання продуктів, зокрема апсайклінгу, з орієнтацією на різні визначення, виокремлюються особливості проектування одягу з вторинним використанням сировини, розглядаються тенденції у проектуванні екологічного одягу, а також надаються пропозиції щодо майбутніх досліджень через висвітлення нових методів і прийомів екологічного проектування.

Практична значущість полягає в тому, що зібрані матеріали, аналіз, теоретичні узагальнення, висновки і результати можуть бути використані у подальшому вивченні теоретичних засад екологічного дизайну; в підготовці методичних розробок, посібників із проектування одягу; в розробці лекцій, практичних і семінарських занять в межах навчальних курсів «Проектування одягу», «Методика проектної діяльності», «Робота в матеріалі», «Макетування» тощо.

Виклад основного матеріалу. Розвиток легкої промисловості є найзначнішим – за останні 15 років виробництво одягу стало вдвічі більшим (Niinimäki, Karell, 2019). Однак вирощування органічної бавовни, наприклад, не можна збільшити для задоволення підвищеного попиту на одяг і матеріали, оскільки орні площі землі необхідні також для вирощування продуктів харчування. До того ж, слід додати, що для вирощування бавовни, з якої виготовляються нові матеріали, використовується величезна кількість води, добрив і пестицидів. Водночас кількість текстильних відходів

активно зростає, тому залишки тканин навіть серед нереалізованої продукції текстильних магазинів можуть стати цікавим і креативним джерелом матеріалів для індустрії моди.

Споживачі також повинні знати про можливість повторного використання одягу або його переробки, викидаючи вживані речі швидкої моди. Виробники і роздрібні торговці мають заохочувати споживачів до купівлі екологічної продукції та переробки своїх текстильних відходів. Три основні фактори, такі як: внутрішні (пов'язані зі стилем виробу, віком, станом, вартістю та довговічністю); психологічні (пов'язані з прийняттям рішень, що включають ставлення, особистість і соціальну совість) та ситуаційні (зовнішні, пов'язані з продуктом, зокрема, зі зміною трендів моди), пояснюють поведінку споживачів необхідністю утилізації та визначають їх як кінцевих споживачів (Nayak et al., 2020).

Утилізація одягу – це наявна екологічна стратегія, яка застосовується у вторинному виробництві одягу для проектування та створення нової продукції більш високої вартості, зберігаючи одяг у продуктивному використанні довше. Ця стратегія зазвичай практикується серед малих, нішевих підприємств із переробки вторинної сировини. Таким брендам краще вдається створювати стилістично доречні та комерційно успішні модні колекції з використанням відходів текстильних матеріалів, ніж великим фабрикам і виробництвам. Переваги розширення таких стратегій – не лише екологічні, а й економічні та соціальні. Також це є прикладом нової екологічної та інноваційної моделі бізнесу для індустрії моди. Тому можна зазначити, що утилізація надає можливість тим, хто впроваджує стратегію повторного використання сировини, мати найбільшу економічну й екологічну вигоду і ставити завдання щодо пошуків шляхів використання вживаного одягу та текстилю у виробництві нових дизайнерських колекцій.

Для більш чіткої дефініції терміна «апсайклінг» звернемося до термінологічного тлумачного словника. Згідно з оксфордським словником «апсайкл» (англ. upcycle) – це переробка попередньо використаного продукту за умови виготовлення нового продукту більш високої якості або вартості, ніж оригінальний предмет (Oxford Learner's Dictionaries). Ця дефініція ширша, ніж та, що подається за кембриджським словником, а саме: «виготовлення нових предметів зі старих або використаних речей чи відходів». Але сам термін «апсайклінг» (англ. upcycling) наявний тільки у кембриджському словнику і походить від попередньої дефініції, що означає «діяльність з виготов-

лення нових предметів зі старих, використаних речей або відходів матеріалу» (English definitions). Це майже тотожне визначення повторній переробці, проте має істотні відмінності. Також варто зазначити, що сенс переробки продукту засобом апсайклінгу відрізняється від ресайклінгу, тому для подальшої розвідки ми повинні розглянути і визначення терміна «ресайклінг» (англ. recycling), щоб уточнити дефініцію «апсайклінг» та визначити межі дослідження практичної діяльності дизайнерів цього напрямку.

Ресайклінг – повна переробка сировини з метою створення нових предметів, тобто створення «повторного циклу» використаного одягу. Терміни «апсайклінг» та «ресайклінг» практично схожі за визначенням, але треба зауважити на префікси up- та re-, саме це виявляє найважливішу відмінність. Апсайклінг вирішує переробку без втручання у склад та властивості матеріалу, наприклад, виготовлення нового продукту може здійснюватися завдяки розкладанню старого продукту до деталей крою, а потім із отриманого матеріалу виготовляється новий виріб.

Для переробки старих виробів за допомогою ресайклінгу потрібне спеціальне устаткування й особливі технології, наприклад, розщеплення попереднього продукту до стану сировини, з якої можна виготовити новий текстиль, матеріал тощо бажаної форми чи з певними властивостями. Тобто апсайклінг більше відповідає вторинному використанню, а ресайклінг – вторинній переробці сировини, це найважливіший момент, розбіжність якого було виявлено в процесі дослідження. Ми вважаємо, що апсайклінг – це не лише переробка вживаного продукту; саме переосмислення попереднього продукту під час створення нового є більш актуальним на етапі проектування.

М. Браунгарт та В. Макдоноу вважаються першими засновниками вторинної промислової переробки. Починаючи з 2002 р., вони виступали за радикальні інновації для повторного використання матеріалів, на відміну від наявної практики утилізації, та допомагали компаніям впроваджувати таку концепцію у свій бізнес (Braungart, McDonough, 2002). Хоча така практика простежувалася впродовж усієї історії одягу, сам термін був визначений лише в 2002 р., через декілька століть. Т. Сакі вважає утилізацію продуктів одним із найстійкіших циркулярних рішень, оскільки переробка вимагає менше енергії, ніж виробництво, та в подальшому може усунути потребу в новому продукті з первинних матеріалів (Sung, 2015). Таке підвищення рівня використання об'єктів активно пропагується та практикується все більшою кіль-

кістю підприємців, включаючи «Террацайкл» (TerraCycle), «Фрайтаг» (FREITAG), «Реклаймд» (Reclaimed), «Апсайклінг» (The Upcycling Trading Company) та «Хіпцикл» (Hipcycle) (Sung, 2015). Значна кількість публікацій, присвячених апсайклінгу в різних сферах, також свідчить про те, що в останні роки концепція вторинного використання привертає все більшу увагу не лише дослідників, а й численних дизайнерів і брендів. Тематичні галузі таких досліджень включають не тільки одяг, а й архітектуру, мистецтво, бізнес та менеджмент, інженерію, текстиль тощо.

Концепція апсайклінгу не є новою, тому слід проаналізувати її появу й еволюцію. Такі ініціативи 1940-х рр., як «Зроби та відремонтуй» (Make Do and Mend), були частиною урядової кампанії під час Другої світової війни і закликали людей до ремонту, повторного використання особистих речей та переосмислення вже наявного одягу. Треба зауважити на популярності печворка в 1960-х рр. Люди були схильні до вторинного використання свого одягу ще задовго до появи терміна «апсайклінг». Якщо досліджувати практичну діяльність дизайнерів, то піонером модернізованого підходу до апсайклінгу була О. де Кастро, яка заснувала в 1997 р. свій екобренд з переробки старовинного та вживаного одягу під назвою «Звідкись» (From Somewhere). Концепцією бренду О. де Кастро було використання залишків елітних італійських тканин. Пізніше дизайнерка стала однією із засновниць організації «Fashion Revolution», що була створена для реформування індустрії моди.

М. Маргієла – один із небагатьох дизайнерів, які кидають виклик одержимості моди новизною (Atalay, 2013). У своїй колекції «Artisanal Line» він експериментує з різними матеріалами, такими як: перуки, каміння, кільця, старе взуття та одяг, щоб представити нові можливості значущості та репрезентації моди, надати форму відкинутим матеріалам за допомогою дизайну та залучити їх у модний одяг. Тобто кинути виклик традиційній системі моди, яка пов'язує поняття модності з новизною. Практичний досвід бренду «Artisanal Line» та М. Маргієли демонструє підвищення ефективності від повторного циклу і доводить, що цінність одягу – не в його новизні, а в майстерності дизайнера.

Бренд «From Somewhere» також показує своє активне ставлення до дизайнерського розуміння споживчого суспільства. Ф. Річчі та О. де Кастро, які є засновниками Британської ради моди «Estethica» на Тижні моди в Лондоні, беруть участь у багатьох екологічних проєктах. У своїх колекціях вони використовують широкий асортимент

розрахунків розкішних побутових відходів, включаючи трикотаж, кашемір, бавовняні сорочки, шовк, ткани вироби. Концепція дизайнерських об'єктів – відновлення одягу, надання йому унікальності та креативності завдяки майстерності виконання. Їх творчий підхід спрямований на створення балансу між споживанням, дизайном та утилізацією.

Перетворюючи високоякісні модні текстильні відходи на гарний одяг, бренд «From Somewhere» переосмислює залишки індустрії моди, рятуючи текстиль завдяки застосуванню дизайнерського підходу до вирішення екологічної проблеми. О. де Кастро і Ф. Річчі збирають тканини та відходи від крою в італійських майстернях і смітниках. Такі пошуки текстильних відходів із часом стали звичайною практикою повторного використання відходів у межах екологічного дизайну одягу. Це свідчить про те, що, окрім ролі дизайнера як митця, він ще зберігає ресурси завдяки повторному використанню сировини. Критичний підхід дизайнера до екологічного виробництва і споживання ставить під сумнів поняття новизни, яке висуває традиційна система моди, і призводить до більш відповідального дизайнерського мислення.

Між традиційним дизайн-процесом і створенням продукту за принципом апсайклінгу є велика та найважливіша різниця. Процес традиційного дизайну зазвичай базується на творчості і натхненній свободі дизайнера – від концептуального задуму до реалізації готового одягу. Тому підхід за новими екологічними принципами з умовами дотримання стійкості, пов'язаними із вторинним використанням, стає складнішим викликом для дизайнерів. Наприклад, використання таких відходів, як старі тканини із сидінь та ременів безпеки літаків, значно змінить процес проєктування майбутнього виробу. Подібні текстильні відходи від інших галузевих виробництв нерідко стають сировиною для виготовлення одягу, що дозволяє розробляти концептуальні та модні вироби. Тому для вирішення дилеми перетворення відходів на сучасні та модні вироби з високою доданою вартістю процес проєктування має вирішальне значення.

Молоді дизайнери повинні мати уявлення про циклічну економіку та циклічний дизайн в індустрії моди, а вторинне використання – це один із способів закрити цикл і зменшити вплив індустрії моди на навколишнє середовище. Можливі й інші варіанти, що стосуються нових стратегій та екологічних підходів серед виробництв і академічних спільнот. Такі підходи можна поширювати серед самих виробників «відходів» у різних галузях чи сферах діяльності, і коли компанії, організації та

підприємства з різних сфер зможуть об'єднати ресурси, ідеї та бажання стимулювати творчі здібності молодих спеціалістів, результати можуть бути фантастичними.

Розглянемо різницю між традиційним проектуванням та проектуванням із використанням принципів апсайклінгу (схеми 1–2). Наочні схеми демонструють основні відмінності між ними, які простежуються ще на етапах збирання конфекційної карти майбутньої колекції. Ключові відмінності також виникають у процесі реалізації продукту та в свідомому розумінні екологічного походження виробу і його екологічного майбутнього.

Збір матеріалу для апсайклінгу відбувається ще на початку самого дизайн-процесу, на відміну від стандартного процесу проектування, де матеріали обираються значно пізніше, після проектного дослідження та проектування. Обмеженість дій вторинної переробки, зумовлена наявним матеріалом і текстилем, не лише впливає на підсумковий продукт, а й має на меті максимально використовувати весь вихідний матеріал, вирішуючи проблему текстильних відходів.

Тому дизайнери брендів, фірм чи інших організацій, які використовують вторинну переробку сировини, беруть на себе централізовану роль, за якої вони безпосередньо контролюють весь про-

цес виробництва, зокрема, активно виконують всі обов'язки: від пошуку, проектування та виробництва до маркетингу і роздрібною торгівлі таким одягом. Розуміючи концепцію виробів і бажаний результат, можна впливати або обирати вихідні матеріали, що надходять для вторинної переробки, і паралельно розвивати пріоритетні відносини зі споживачами, вживаючи заходів, які залучають їх до свідомого способу життя. Бренди, що займаються апсайклінгом, часто зміцнюють стосунки зі споживачами, використовуючи інтерактивні соціальні медіа як ключовий елемент своїх рекламних стратегій і присутність в інтернеті через власні сайти електронної комерції (Han, Tyler, 2015).

Висновки. На основі системно-структурного підходу та аналізу досліджень, присвячених теоретичним аспектам вторинного використання сировини у фешн-індустрії, було систематизовано теоретичний і практичний доробок у напрямі екологічного дизайну одягу, з'ясовано значення понять «апсайклінг» та «ресайклінг», визначено особливості методики проектної діяльності з використанням принципів апсайклінгу, на відміну від традиційного проектування одягу.

Результати дослідження також демонструють, що існують значні відмінності між сталою та стандартною модою, дизайн-процесом і виробництвом одягу з елементами апсайклінгу. Для

Схема 1

Традиційний процес проектування одягу





досягнення сталої моди необхідно враховувати екологічні засади як основний концептуальний складник усього дизайн-процесу: від задуму до виробництва, вживання й утилізації. Необхідно,

щоб інформація про вихідні матеріали (вторинну сировину) була наявна з самого початку проектування для досягнення узгодженості і максимального результату дизайну екологічного одягу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко І. В., Чоні П. В. Дослідження принципів використання вторинних текстильних матеріалів у проектуванні сучасного костюма. *Технології та дизайн*. 2017. № 2. 11 с.
2. Коваленко Д. М. Апсайклінг: концепція «общества сознательного потребления». *Наука через призму времени*. 2017. № 5. С. 124–128.
3. Куратнік Т. В., Скубій А. І. Визначення апсайклінгу як сучасного напрямку екодизайну : *матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Дизайн-освіта: проблеми та перспективи»*. 2018. С. 123–132.
4. Омельченко Н. В., Браїлко А. С. Апсайклінг та ресайклінг – сучасні тенденції у створенні брендового одягу в Україні : *матеріали I міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Старобільськ, 27–28 листопада 2018 р.* Полтава : ПУЕТ, 2018. С. 77–79.
5. Поліщук К. О. Тенденції розвитку еконапряму в сучасному дизайні одягу. *ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»*. 2018. С. 126–130.
6. Чупріна Н. В., Сусук М. Б. Апсайклінг та його визначення як напрямку екодизайну в сучасній індустрії моди. *Теорія та історія дизайну*. 2014. № 3. С. 38–41.
7. Швачка Н. А., Першукевич Г. В. Переработка готовых изделий методом апсайклінга. *Международный студенческий научный вестник*. 2018. № 5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18902> (дата звернення: 18.08.2021).
8. Atalay D. The Role Of Design in the Formation of an Ethical Fashion System : master of design. Izmir, 2013. 170 p.
9. Braungart M., McDonough W. Cradle to Cradle. Remaking the Way We Make Things. Macmillan, USA, 2002. 193 p.
10. Brown S. Refashioned: Cutting-edge clothing from upcycled materials. Laurence King Publishing, 2013. 208 p.
11. Eladwi M. T. et al. Upcycling Used Garments to Recreate Sustainable Fashion Designs Treated by Soil Release Finishing. *International Journal of Advanced Engineering, Management and Science (IJAEMS)*. 2016. Vol. 2. P. 1285–1290.

12. Emily Hart Upcycling – Rethinking Waste Through Creativity. *Fanfare*. URL: <https://fanfarelabel.com/blogs/the-true-fashion-journal/upcycling-rethinking-waste-through-creativity> (дата звернення: 18.08.2021).
13. English definitions. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/> (дата звернення: 12.08.2021).
14. Fletcher, K. *Sustainable Fashion & Textiles – Design journeys*. Earthscan. London, 2014. 288 p.
15. From Somewhere. *Eco Sashion Talk*. 2012. URL: <http://www.ecofashiontalk.com/2012/07/from-somewhere/> (дата звернення: 12.08.2021).
16. Han S., Tyler D., Apeageyi P. Upcycling as a design strategy for product lifetime optimisation and societal change. *Product Lifetimes And The Environment*. 2015. 10 p.
17. Janigo K. A., Wu J., DeLong M. Redesigning Fashion: An Analysis and Categorization of Women’s Clothing Upcycling Behavior. *The Journal of Design, Creative Process & the Fashion Industry*. 2017. Vol. 9. P. 254–279.
18. Marques A. D., Moreira S. B., Cunha J. From waste to fashion – a fashion upcycling contest. *Procedia CIRP*. 2019. Vol. 84. P. 1063–1068.
19. Nayak, R., Panwar, T., Nguyen, L. Sustainability in fashion and textiles: A survey from developing country. *Sustainable Technologies for Fashion and Textiles*. Woodhead Publishing Limited, 2020. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/237621839> (дата звернення: 12.08.2021).
20. Niinimäki K., Karell E. Closing the Loop: Intentional Fashion Design Defined by Recycling Technologies. In Vignali G, Reid L, Ryding D, Henninger C, editors, *Technology-driven Sustainability: Innovation in the Fashion Supply chain*. Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan, 2019. P. 7–25.
21. Oxford Learner’s Dictionaries. *Department of the University of Oxford*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата звернення: 12.08.2021).
22. Pal R. Sustainable Design and Business Models in Textile and Fashion Industry. *Sustainability in the Textile Industry*. Singapore : Springer Nature, 2017. P. 109–138.
23. Shim S., Kim J., Na Y. An exploratory study on up-cycling as the sustainable clothing life at home. *Fashion and Textiles*. 2018. Vol. 5. 15 p.
24. Sung K. A Review on Upcycling: Current Body of Literature, Knowledge Gaps and a Way Forward. *International Conference on Environmental, Cultural, Economic and Social*. 2015. Vol. 17. P. 28–40.
25. Vezzoli C., Manzini E. *Design for Environmental Sustainability*. London : Springer-Verlag, 2008. 304 p.

REFERENCES

1. Davydenko, I. V., Choni, P. V. Doslidzhennia pryntsyviv vykorystannia vtorynnykh tekstyl'nykh materialiv v proektuvanni suchasnoho kostiума [Research of principles of use of secondary textile materials in designing of a modern suit]. *Technology and design*. 2017. No. 2. 11 p. [in Ukrainian]
2. Kovalenko D. M. Apsajkling: koncepcija “obshhestva soznatel'nogo potreblenija”. [Upcycling: the concept of “society of conscious consumption”]. *Science through the prism of time*. 2017. No. 5. P. 124–128. [in Russian]
3. Kuratnik T. V., Scooby A. I. Vyznachennia apsaiklinhu iak suchasnoho napriamu ekodyzainu. [Definition of upcycling as a modern direction of ecodesign]. *Proceedings of the III All-Ukrainian scientific-practical Internet conference “Design-education: problems and prospects”*. 2018. P. 123–132.
4. Omelchenko N. V., Brailko A. S. Apsaykling ta resaykling – suchasni tendentsii u stvorenni brendovoho odiahu v Ukraini [Upsikling and recycling – modern trends in the creation of branded clothing in Ukraine]. *Materials I International scientific-practical internet conference (Starobilsk, November 27–28, 2018)*. Poltava: PUET. 2018. P. 77–79. [in Ukrainian]
5. Polishchuk K. O. Tendentsii rozvytku ekonapriamu v suchasnomu dyzayni odiahu. [Trends in eco-direction in modern clothing design]. *SE “Nikolaev branch of the Kyiv National University of Culture and Arts”*. 2018. P. 126–130. [in Ukrainian]
6. Chuprina N. V., Susuk M. B. Apsaikling ta ioho vyznachennia iak napriamu ekodyzaynu v suchasniy industrii mody. [Upsikling and its definition as a direction of ecodesign in the modern fashion industry]. *Theory and history of design*. 2014. № 3. P. 38–41. [in Ukrainian]
7. Shvachka N. A., Pershukevich G. V. Pererabotka gotovykh izdelij metodom apsaikling. [Processing of finished products using the upcycling method]. *International student scientific bulletin*. 2018. No. 5. [in Russian]
8. Atalay D. *The Role Of Design in the Formation of an Ethical Fashion System : master of design*. Izmir, 2013. 170 p.
9. Braungart M., McDonough W. *Cradle to Cradle. Remaking the Way We Make Things*. Macmillan USA, 2002. 193 p.
10. Brown S. *Refashioned: Cutting-edge clothing from upcycled materials*, 2013. Laurence King Publishing. 208 p.
11. Eladwi M. T et al. Upcycling Used Garments to Recreate Sustainable Fashion Designs Treated by Soil Release Finishing. *International Journal of Advanced Engineering, Management and Science (IJAEMS)*. 2016. Vol. 2. P. 1285–1290.
12. Emily Hart Upcycling – Rethinking Waste Through Creativity. *Fanfare*. URL: <https://fanfarelabel.com/blogs/the-true-fashion-journal/upcycling-rethinking-waste-through-creativity> (Last accessed: 18.08.2021).
13. English definitions. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/> (Last accessed: 12.08.2021).
14. Fletcher, K. *Sustainable Fashion & Textiles – Design journeys*. Earthscan. London, 2014. 288 p.
15. From Somewhere. *Eco Sashion Talk*. 2012. URL: <http://www.ecofashiontalk.com/2012/07/from-somewhere/> (Last accessed: 12.08.2021).
16. Han S., Tyler D., Apeageyi P. Upcycling as a design strategy for product lifetime optimisation and societal change. *Product Lifetimes And The Environment*. 2015. 10 p.

17. Janigo K. A., Wu J., DeLong M. Redesigning Fashion: An Analysis and Categorization of Women's Clothing Upcycling Behavior. *The Journal of Design, Creative Process & the Fashion Industry*. 2017. Vol. 9. P. 254–279.
18. Marques A. D., Moreira S. B., Cunha J. From waste to fashion – a fashion upcycling contest. *Procedia CIRP*. 2019. Vol. 84. P. 1063–1068.
19. Nayak, R., Panwar, T., Nguyen, L. Sustainability in fashion and textiles: A survey from developing country. *Sustainable Technologies for Fashion and Textiles*. Woodhead Publishing Limited, 2020. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/237621839> (Last accessed: 12.08.2021).
20. Niinimäki K, Karell E. Closing the Loop: Intentional Fashion Design Defined by Recycling Technologies. In Vignali G, Reid L, Ryding D, Henninger C, editors, *Technology-driven Sustainability: Innovation in the Fashion Supply chain*. Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan. 2019. P. 7–25.
21. Oxford Learner's Dictionaries. *Department of the University of Oxford*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (Last accessed: 12.08.2021).
22. Pal R. Sustainable Design and Business Models in Textile and Fashion Industry. *Sustainability in the Textile Industry*. Singapore: Springer Nature, 2017. P. 109–138.
23. Shim S., Kim J., Na Y. An exploratory study on up-cycling as the sustainable clothing life at home. *Fashion and Textiles*. 2018. Vol. 5. 15 p.
24. Sung K. A Review on Upcycling: Current Body of Literature, Knowledge Gaps and a Way Forward. *International Conference on Environmental, Cultural, Economic and Social*. 2015. Vol. 17. P. 28–40.
25. Vezzoli C., Manzini E. *Design for Environmental Sustainability*. London : Springer-Verlag, 2008. 304 p.

УДК 769.91:76.01]- 711.00

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-8>**Валентин ГОЛУС,***orcid.org/0000-0001-9116-4665**асистент кафедри дизайну та 3D моделювання**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова**(Харків, Україна) ottobisma@gmail.com***Андрій ЗІНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3429-070X**асистент кафедри дизайну та інтер'єру**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова**(Харків, Україна) zinchenko.andrew.art@gmail.com***Олександр ЛЕВАДНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5469-1842**народний художник України, доцент,**професор кафедри дизайну та 3D моделювання**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова**(Харків, Україна) levadniyart@gmail.com*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДИЗАЙНІ БРЕНДУВАННЯ ТЕРИТОРІЙ

У статті розглянуті та проаналізовані сучасні тенденції в дизайні брендування територій в Україні та світі. Бренд відіграє важливу роль у формуванні іміджу міста, області або країни. Створення виразного образу бренду, що запам'ятовується, привертає увагу туристів та дозволяє жителям пишатися своїм регіоном. Також слід зазначити, що популярність та імідж бренду міста або території є визначальним фактором для залучення інвестицій.

Необхідність дизайну брендування територій зумовлена збільшенням кількості українських та зарубіжних міст з власною айдентикою. Дослідження показників глобального рейтингу привабливості міст Anholt-GfK City Brands IndexSM (CBISM) вказують на її залежність від наявності, концептуальності та якості айдентики відповідної території. Важливим елементом сучасного бренду територій є віртуально-смысловий складник, що має ідейне навантаження, яке свідомо формується розробниками даного бренду, наприклад, концепція іміджевого позиціонування, слогани. Ідентичність території повинна максимально відповідати її іміджу в зовнішньому середовищі. Дослідниками підкреслюється важливість того факту, що сучасні тенденції в дизайні брендування територій мають суттєвий вплив на довгострокове підвищення конкурентоспроможності міст і регіонів з численними соціальними ефектами.

Використання графічного дизайну в цих процесах зумовлено насамперед економічною доцільністю: створення візуального іміджу або логотипу робить місто впізнаваним, викликає позитивні емоції й інтерес, допомагає швидше налагодити комунікації на різних рівнях. Подібний брендинг базується на унікальних властивостях окремих територій не тільки в Україні, але й у світі, ряду яких властива морфологічна та аксиологічна спорідненість, що, у свою чергу, дає можливість проектувати та екстраполювати досвід на інші території.

Ключові слова: дизайн, брендування територій, брендинг, айдентика, фірмовий стиль.

Valentyn HOLIUS,*orcid.org/0000-0001-9116-4665**Assistant at the Design and 3D Modeling Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) ottobisma@gmail.com***Andrey ZINCHENKO,***orcid.org/0000-0002-3429-070X**Assistant at the Design and Interior Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) zinchenko.andrew.art@gmail.com*

Olexander LEVADNIY,

orcid.org/0000-0002-5469-1842

National Artist of Ukraine, Associate Professor,

Professor at the Design and 3D Modeling Department

O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) levadniyart@gmail.com

MODERN TRENDS IN TERRITORY BRANDING DESIGN

The article describes and analyzes modern trends in territory branding design in Ukraine and around the world. The brand plays an important role in forming the image of a city, region or country. Creating a clear, memorable brand image attracts tourists and allows residents to be proud of their region. It should also be noted that the popularity and brand image of a city or territory is a determining factor for attracting investment.

The relevance for territory branding associated with growth of Ukrainian and foreign cities with their own identity. Studies of the Anholt-GfK City Brands IndexSM (CBISM) global attractiveness index indicate its dependence on the availability, conceptuality and quality of the identity of the area. An important element of the modern brand of territories is the virtual-semantic component, which has an ideological content, which is consciously formed by the developers of this brand, for example, the concept of image positioning, slogans. The identity of the territory should correspond as much as possible to its image in the external environment. Researchers emphasize the importance of the fact that modern trends in territory branding design have a significant impact on the long-term competitiveness of cities and regions with numerous social effects.

The use of graphic design in these processes is primarily due to economic feasibility: the creation of a visual image or logo makes the city recognizable, evokes positive emotions and interest, and helps to establish communication at different levels. Such branding is based on the unique properties of individual territories, not only in Ukraine but also in the world, and number of which are characterized by morphological and axiological affinity, which, in turn, allows to design and extrapolate experience to other territories.

Key words: *design, territory branding, branding, identity, corporate identity.*

Постановка проблеми. Брендінг територій – відносно новий термін, який включає в себе поняття національного, регіонального та міського брендінгу. Бренд відіграє важливу роль у формуванні іміджу міста, області або країни. Яскравий, барвистий бренд, який запам'ятовується, привертає увагу туристів та дозволяє жителям пишатися своїм регіоном. Також слід зазначити, що популярність та імідж бренду міста (території) – визначальний фактор, мірило, через яке розглядають інформацію, що безпосередньо стосується інвестицій (Anholt, 2009: 66).

Протягом декількох останніх десятиріч як в Україні, так і за кордоном, в країнах Європи, США і т. д., актуалізується діяльність, метою якої є посилення інвестиційної та туристичної привабливості великих і малих міст, муніципальних утворень. Використання графічного дизайну в цих процесах зумовлено насамперед економічною доцільністю: створення візуального іміджу або логотипу робить місто впізнаваним, викликає позитивні емоції та інтерес, допомагає швидше налагодити комунікації на різних рівнях. Подібний брендінг базується на унікальних властивостях окремих територій не тільки в Україні, але й у світі, ряду яких властива морфологічна та аксіологічна спорідненість, що, у свою чергу, дає можливість проектувати та екстраполювати досвід на інші території.

Аналіз досліджень. Брендінгу територій присвячено низку робіт Т.Ю. Бистрової, І.С. Важеної, Д.В. Візгалова, К. Дінні (Keiht Dinnie). Особливе місце у сфері брендінгу територій займають роботи та дослідження Саймона Анхольта (Simon Anholt), винахідника концепції національного брендінгу, а також науково-дослідної групи GfK, індекс привабливості міст (City Brands IndexSM – CBISM) якої залежить від наявності та якості оригінальної, концептуальної айдентики.

Аналіз наявних та нещодавно реалізованих прикладів успішного брендінгу міст як в Україні, так і в Європі, США вказує на те, що цей напрям динамічно розвивається, а графічний дизайн, як інструмент та найважливіший складник брендінгу, є досить актуальним. Однак відсутність системного аналізу сучасних тенденцій у дизайні брендування територій вказує на необхідність його регулярного проведення і висвітлення в наукових роботах та дослідженнях, що поставить це питання в системну та професійну площину, особливо з урахуванням регулярної появи нових розробок у брендуванні міст України, таких як Запоріжжя, Вінниця, та ребрендінгу існуючих рішень, наприклад Львову.

Мета дослідження даної статті полягає у розгляді поняття і можливих механізмів брендінгу територій, зокрема міста, що виділяє його серед інших і підвищує іміджевий складник, а також у

проведенні аналізу сучасних тенденцій в дизайні брендування територій на прикладі зарубіжних і українських міст.

Виклад основного матеріалу. Логотип є важливою та невід’ємною частиною іміджу на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки це перше, на що люди звертають увагу. Цей знак фірми, компанії, товару, особистості, країни, регіону або міста дозволяє виділитися серед інших, серед конкурентів, не тільки привертаючи увагу, але й утримуючи її та роблячи певний об’єкт упізнаваним. Різні численні територіальні спільності (українські, європейські, американські, країн СНД та ін.) демонструють досвід ефективного використання, окрім національного герба і прапора, власного логотипу – візуального образу бренду. К. Дінні у своїй роботі формулює головне завдання брендування міст, а саме: «визначити їх ідентичність та імідж. У чому суть міста і як, з його точки зору, його повинні сприймати? Це потрібно прояснити достатньою мірою на початковій стадії створення бренду. Інакше ми, швидше за все, отримаємо не виразний бренд міста, а не пов’язані між собою фрагментарні суббренди, кожен з яких буде нести власне повідомлення. Але ще гірше відсутність свідомого брендингу в принципі. У такому випадку репутація міста повністю залежить від прихильності ворожого або байдужого світу» (Дінні, 2013: 127-128), тобто для привернення уваги в туристичній та інвестиційній галузях необхідна розробка логотипу як базового елемента ефективного функціонування іміджу міста.

Як відомо, репутація міста оцінюється відповідно до універсального бренд-індексу City Brand Index (СВІ) за шістьма параметрами:

- зовнішній вигляд;
- розташування;
- інфраструктура;
- населення;
- динаміка життя;
- потенціал (Volos, 2020).

Метою брендингу країн і міст є вимірювання, побудування і управління репутацією території, що, у свою чергу, пов’язано з процесами глобалізації. Варто зазначити, що з кожним роком необхідність самоідентифікації території – населеного пункту, невеликого міста, мегаполісу, країни – постійно зростає. Вирішуючи економічні, туристичні завдання за допомогою брендингу, частіше за все віддають перевагу яскравим, привабливим ідеям, символам, образам, які дістають відображення в іміджі міста. За допомогою формування іміджу території відбувається залучення нових

жителів, робочої сили, а також збільшення туристичного потоку та інвестицій. При цьому логотип використовується як реклама і є символом бренду.

Інформація сприймається саме за допомогою знака, який є носієм інформації. Знак (з др. грецьк. *sema* – «знак», ознака, сигнал) – об’єкт, який є представником якогось іншого предмета, властивості або відношення і призначений для придбання, зберігання, перетворення і трансляції інформації (повідомлення). Для людини було властиво зображати характерні, відмітні знаки і символи ще з давніх часів. Родоначальниками сучасного логотипу можна назвати амулети і тотеми. Термін «тотем» походить із Північної Америки й у мові індіанських племен означає «його рід». У середині століття символіка логотипу представляє нову форму. Люди застосовували знак для того, щоб відобразити сутність своєї діяльності. Першим логотипом прийнято вважати бренд-клеймо (др. сканд. *brandr*, «горіти», англ. *brand* – «відбиток»). Метою нанесення клейма (або брендингу) були ідентифікація і позначення власника. Виникнення логотипів пов’язано з епохою промислової революції. Так, розвиток індустріального виробництва в Англії в XVII ст. сприяв виникненню численних підприємств, фірм, заводів, які виробляли різноманітні предмети побуту, інструменти, продукти, що потребували ідентифікації, таким чином, ці знаки і символи почали наноситися на вироблені товари і продукти (Озмаден, 2011: 89).

У XVII-XVIII ст. термін «логотип» був синонімом терміна «лігатура» – об’єднання двох або декількох знаків шрифту. На початку XX ст. логотипом називають шрифтовий складник, що позначає організацію або товар. Натепер універсальне визначення логотипу відсутнє. Разом із тим з юридичної точки зору існують терміни «товарний знак» і «знак обслуговування», які є синонімами поняття «логотип». Автором терміна «логотип» вважається граф, пер Англії Чарльз Стенхоуп (Charles Stanhope), який наприкінці XVIII – на початку XIX ст. увійшов в історію як талановитий вчений, інженер і винахідник. У 1800 році він винайшов друкарський прес з ручною подачею паперу і технологію логотипу. У свою чергу, геральдику, що у своїй основі є системою знаків, порівнюють із логотипом. Згідно з формулюванням Беатріс Френкель (Beatrice Fraenkel), логотип як герб виконує три істотні функції:

- є знаком, що демонструє самоідентифікацію особистості і групи;
- являє собою знак управління або володіння;
- часто перетворюється на мотив орнаменту (Fraenkel, 2006: 103-121).

Таким чином, логотипи виконують ту ж функцію, що і герби, національні прапори та емблеми символізують колективну приналежність і мету. Але слід чітко усвідомлювати, що існує різниця між логотипом території і комерційним логотипом. Логотип міста, країни, території взагалі є мультисеміотичним малоформатним текстом, за допомогою якого виконані конкретні образні характеристики. У них вгадуються численні символи, стилізовані літери та інше. Лінгвістична спрямованість такого тексту полягає в експлікації, популяризації іміджу певного міста. Жан Паттернот (Jean Patternotte) виділяє шість категорій класифікації логотипу, завдання яких – бути простими і зрозумілими. Образними зображеннями логотипу є піктограма, універсальне позначення (символ), особливе умовне позначення (символ). Літерне позначення логотипу – літерне позначення, що виконується звичайним шрифтом; літерне позначення, що виконується зміненим шрифтом; поєднання літерного та образного позначення (комбінований логотип) (Patternotte, 2008: 12-22). Слід зазначити, що символічні складники логотипу дозволяють асоціювати території з набором певних властивостей і характеристик. А аналіз наявних прикладів брендингу території (логотипів) вказує на те, що багато креативних агентств, дизайнерів, розробників, які займаються розробкою системи брендингу територій, використовують концепцію «брендинг міст» С. Анхольта, відповідно до якої основне джерело структури знака складається з шести факторів: туризм; бренд, що експортується; інвестиції і міграція; політика; культура і традиції; населення (Papp-Váry, 2011: 555-556). Крім того, можна виділити символічні складники логотипу: природні, культурні, державні, історичні, шрифтові.

Прикладом успішного брендингу міста, безумовно, є *Амстердам*. Новою візитною картою Амстердама, що є прикладом сучасного територіального брендингу, стали двометрові букви «I amsterdam», що розташовані в різних частинах міста. Бренд Амстердам досить швидко ствердився у свідомості жителів і туристів, поступово витіснив усі інші символи та додав позитивний момент у сприйняття столиці самої толерантної країни у світі. Крім того, слід зазначити, що у 2014 році брендингова агенція «Edenspiekermann» разом з агенцією «Thonik» оновила візуальний образ Амстердама та розробила єдину айдентику, яка підходить до всіх районів і служб міста. Раніше використовувалося більше 40 варіантів логотипу – зі словами «Gemeente Amsterdam» і без, з різними симво-

лами і доповненнями. В айдентиці використовуються андріївські хрести та шрифт Avenir.

Хрестоматійним та одним із найбільш вдалих у світі прикладів брендингу міста є логотип *Нью-Йорку* I Love NY, створений в 1977 році дизайнером Мілтоном Глейзером (Milton Glaser). Три чорних букви і червоне круглобоке серце були частиною рекламної кампанії штату (а не міста) Нью-Йорк, розробленої агентством Wells Rich Greene на замовлення Департаменту Комерції штату Нью-Йорк. М. Глейзер, дизайнер, залучений до роботи над цим проектом, був упевнений, що кампанія триватиме всього пару місяців, і зробив логотип безкоштовно. Однак знак не просто став графічним образом Нью-Йорка, частиною культури, а й змінив акцент з робочого складника міста на туристичний. У 2008 році кампанія була запущена повторно, супроводжуючись виданням інструкції з використання фірмового стилю. А в багатьох містах світу з'явилися численні наслідування цього логотипу.

Одним із найбільш яскравих прикладів брендингу українського міста є *Львів*. У 2011 році було проведено ребрендинг Львова та запропоновано новий логотип, автором якого є Юрій Крукевич – викладач кафедри графічного дизайну ЛНАМ (Львівська національна академія мистецтв). Логотип Львова являє собою п'ять стилізованих зображень відомих храмів і ратуш міста. Ця ідея має історичне підґрунтя: перше відоме зображення Львова – панорама Гогенберг – це оборонні стіни, вежі і куполи. Логотип Львова офіційно затверджений як Знак для товарів і послуг міста Львова. Логотип використовують багато кафе і магазинів, наприклад Львівська майстерня шоколаду і кафе «Львівський штрудель». У 2017 році логотип міста вирішили оновити для зручності його використання. Попередній логотип, хоч і подобався жителям і гостям Львова, був абсолютно непристосований для використання в графічному дизайні. Автор оновленого логотипу Ю. Крукевич зробив його більш динамічним, а також додав нові елементи в брендбук. Основні зміни були пов'язані з використанням зображення самих веж: тепер їх можна міняти місцями і зміщувати по вертикалі, а це створює враження простору міста, який ми бачимо з різних ракурсів. Оновлення дало великий вибір піктограм, які будуть використовуватися для сувенірної продукції та афіш різних заходів. Набір у повному обсязі буде наданий на сайті міської адміністрації, щоб кожен бажаючий міг використовувати його для своїх заходів (Копилов, 2017).

Також у 2019 році до міст України з власним фірмовим стилем приєдналася *Вінниця*. Креативне агентство «Fedorig» презентувало новий офіційний бренд Вінниці, створило новий логотип та оновило сайт міста. В основі брендингу – слоган «Вінниця – місто ідей». «Місто, де комфорт і затишок створюють унікальну атмосферу для народження нових ідей». У «Fedorig» для створення нового логотипа використали історичний герб міста, зробили його більш сучасним і зберегли відтінки, а також розробили спеціальний шрифт (Стадник, 2019). Слід відзначити, що, як і у випадку зі Львовом, брендбук знаходиться у вільному доступі і також кожен бажаючий може використовувати його для своїх потреб.

Ще одним носієм якісного фірмового стилю є *Одеса*. У 2009 році був проведений конкурс на створення логотипу міста та після аналізу отриманих результатів, адміністрацією міста було прийнято рішення довірити розробку логотипу провідній студії дизайну на території СНД – студії Артемія Лебедева, яка представила брендбук «Фірмовий стиль Одеси», до якого увійшли фірмовий логотип, шрифти, патерн, каліграфічна композиція і правила оформлення від вуличних табличок, сувенірних футболок та іншого. Яскравий і якісний логотип активно використовується в місті: випускається сувенірна продукція і біжутерія, оформляються плакати і вивіски в рамках фірмового стилю, створено бронзовий монумент у вигляді якоря.

Досить цікавим та концептуальним є приклад *Запоріжжя*. Однією з головних цілей брендингу міст є залучення внутрішніх і зовнішніх інвестицій, тому, розробляючи логотип, дизайнери часом намагаються відійти від однозначного образу міста та розкрити не тільки його економічний потенціал. Незважаючи на те, що Запоріжжя є великим індустріальним центром України, який має понад 280 підприємств, у 2014 році розробники логотипу – рекламна агенція «Квадрат» – вирішили піти від промислової теми і зобразити знак у вигляді літери «З», яка символізує два береги Дніпра, і майже незчитуваного серця, під яким розуміється острів Хортиця, що знаходиться між ними. Одночасно глядач бачить візерунок, що нагадує народний слов'янський орнамент. Таким чином, проєктуючи логотип міста, розробники віддалилися від образу промислового міста і зробили акцент на розвитку туризму. Але трохи згодом графічний складник був концептуально переосмислений, та у 2017 році представлено офіційну айдентику туристичного Запоріжжя. Для логотипу та фірмового стилю було вибрано таку графічну мову, що буде максимально виразно іден-

тифікувати у свідомості людей місто Запоріжжя з його особливим, унікальним конструктивістським характером. Графічний стиль айдентику туристичного бренду можна охарактеризувати як поєднання конструктивізму та сучасного мінімалізму.

Традиційна зірка із козацького прапору має шість кутів, а нова – сім кутів – це символізує сучасне Запоріжжя із 7-ми туристичними напрямками. Тобто фактично семикутна зірка – це продовження традиції і створення на її основі нового переосмисленого символу згідно із сучасними особливостями міста. Кожен із семи напрямків туристичного Запоріжжя має свій власний символ. Так само як і логотип, кожен символ створений за єдиним принципом і складається із семи поєднаних між собою стрічок. Цілі та завдання брендингу Запоріжжя досить чітко сформульовані у фірмовому стилі: «Задача нового символу – ідентифікувати у свідомості туристів, гостей міста виразний та яскравий образ туристичного Запоріжжя. Для того щоб максимально розкрити потенціал туристичного бренду, потрібен не лише один логотип, а цілісна, динамічна візуальна система – айдентика (Айдентика туристичного Запоріжжя, 2017).

Висновки. У науковій статті наведені та проаналізовані сучасні тенденції в дизайні брендування територій міст України та світу в цілому, показано, що до основних елементів сучасної айдентику міст, що дозволяють створити унікальний образ території, належить не тільки логотип, але й інші графічні елементи бренду: кольорова гамма, шрифт і стандарти їх використання (фірмовий стиль загалом). Важливо відзначити, що результатом роботи над актуальною на сучасному етапі візуальною айдентикою бренду є певний набір правил і стандартів з її використання. Наявність такого документа забезпечує сталість і спадкоємність у використанні бренду в ході реалізації стратегії соціально-економічного розвитку територій.

Іншим елементом сучасного бренду територій є віртуально-смысловий складник, що має ідейне навантаження, яке свідомо формується розробниками даного бренду (наприклад, концепція іміджевого позиціонування, слогани). Ідентичність території повинна максимально відповідати її іміджу в зовнішньому середовищі. Дослідниками підкреслюється важливість того факту, що сучасні тенденції в дизайні брендування територій мають суттєвий вплив на довгострокове підвищення конкурентоспроможності міст і регіонів з численними соціальними ефектами. А зростаюча кількість міст України, які мають власну айдентику, вказує на актуальність подальшого системного аналізу, досліджень та розробок у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. S. Anholt. Places: Identity, Image and Reputation. *London: Palgrave Macmillan*. 2009. С. 66.
2. Бистрова Т. Ю. Аксиологія бренду: до методології культурного брендингу території. *PR в світі, що змінюється: регіональний аспект: зб. статей під ред. М.В. Гундаріна, А. Г. Сидорової, Ю. В. Явінської. Барнаул*. 2011. Вип. 9. С. 85-95.
3. Важеніна І. С. Про сутність бренду території. *Економіка регіону*. 2011. № 3. С. 18-22.
4. Візгалов Д. В. Брендинг міста. *М.: Інститут економіки міста*. 2011. С. 160.
5. Дінні К. Брендинг територій: кращі світові практики. *М.: Манн, Іванов і Фербер*. 2013. С. 127-128.
6. Papp-Váry A. The Anholt-GMI city brand hexagon and the saffron european city brand ba-rometer: a comparative study. *Regional and Business Studies. Kaposvar University, Faculty of Economic Science*. 2011. С. 555–556.
7. London ranks as the top «City Brand». Sydney emerges in second place, while Paris declines from first in 2017 to third in 2020. *Report. Official website «Ipsos»*: веб-сайт. URL: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-04/city-brands-2020-press-release_final-april-2020.pdf (дата звернення: 12.09.2021).
8. Озмаден І.І. Виникнення і розвиток логотипів. *Вісн. Казан. держ. ун-ту культури і мистецтв*. 2011. № 2. С. 89.
9. Паттернот Ж. Розробка і створення логотипів і графічних концепцій. *Фенікс*. 2008. С. 12-22.
10. Львів представив новий логотип міста. *Інтернет-видання Sayhi*: веб-сайт. URL: <https://say-hi.me/novosti/lvov-predstavil-novuj-logotip-goroda.html> (дата звернення: 02.09.2021).
11. Новий офіційний бренд Вінниці від Fedoriv. *The Village Україна*: веб-сайт. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/285281-noviy-ofitsiyniy-brend-vinnitsi-vid-fedoriv> (дата звернення: 02.09.2021).
12. Айдентика туристичного Запоріжжя. *Айдентика Запоріжжя*: веб-сайт. URL: <http://identity.zaporizhzhia.city/> (дата звернення: 04.09.2021).
13. Béatrice Fraenkel, David Pontille. La signature au temps de l'électronique. *De Boeck Supérieur «Politix»*. 2006. № 2. С. 103-121.

REFERENCES

1. S. Anholt. Places: Identity, Image and Reputation. *London: Palgrave Macmillan*, 2009, p. 66
2. Byistrova T.Yu. Aksiologiya brenda: k metodologii kulturnogo brendinga territorii. [Axiology of the brand: to the methodology of cultural branding of the territory]. *Barnaul: PR in a changing world: regional aspect. Coll. articles*, 2011, Nr 9, pp. 85-95 [in Russian].
3. Vazhenina I.S. O sushnosti brenda territorii. [On the essence of the brand of the territory]. *Economy of the region*, 2011, Nr 3, pp. 18–22 [in Russian].
4. Vizgalov D.V. Branding goroda. [Branding of the city]. *Moscow: Institute of City Economics*, 2011, p.160 [in Russian].
5. Dinnie K. Branding territoriy: luchshie mirovye praktiki [City Branding: Theory and Cases]. *Moscow: Mann, Ivanov and Ferber*, 2013, pp. 127–128 [in Russian].
6. Papp-Váry A. The Anholt-GMI City Brand Hexagon and the saffron European City Brand Barometer: a comparative study. *Regional and Business Studies. Kaposvar University, Faculty of Economic Science*, 2011, pp. 555–556
7. London ranks as the top «City Brand». Sydney emerges in second place, while Paris declines from first in 2017 to third in 2020. *Report. Official website «Ipsos»*. Retrieved from. URL : https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-04/city-brands-2020-press-release_final-april-2020.pdf [in English].
8. Ozmaden I.I. Vozniknovenie i razvitie logotipov. [Origin and development of logos]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, 2011, Nr 2, p. 89 [in Russian].
9. Patternotte J. Razrabotka i sozdanie logotipov i graficheskikh kontseptsiy. [Creation of logos and graphic concepts]. *Fenix*, 2008, pp. 12-22 [in Russian].
10. Lviv predstaviv novyi lohotyp mista. [Lviv presented a new logo of the city]. *Online Edition Sayhi*. Retrieved from. URL : <https://say-hi.me/novosti/lvov-predstavil-novuj-logotip-goroda.html> [in Ukrainian].
11. Novyi ofitsiyniy brend Vinnytsi vid Fedoriv. [New official brand of Vinnytsia from Fedoriv]. *The Village Ukraine*. Retrieved from. URL : <https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/285281-noviy-ofitsiyniy-brend-vinnitsi-vid-fedoriv> [in Ukrainian].
12. Aidentyka turystychnoho Zaporizhzhia. [Identity of tourist Zaporozhye]. *Zaporizhzhia Identity*. Retrieved from. URL : <http://identity.zaporizhzhia.city/> [in Ukrainian].
13. Béatrice Fraenkel, David Pontille. La signature au temps de l'électronique. *De Boeck Supérieur «Politix»*, 2006, Nr 2, pp. 103-121 [in French].

УДК 74:75(477)"20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-9>

Анна ГУНЬКА,
 orcid.org/0000-0003-4455-1640
 старший викладач кафедри образотворчого мистецтва
 Київського університету імені Бориса Грінченка
 (Київ, Україна) dushaorchidei@ukr.net

ГРАФІЧНИЙ ДОРОБОК ІВАНА ІЖАКЕВИЧА У ВИДАННЯХ ЖУРНАЛУ «НИВА» 1888–1917 РР.

Графічний доробок видатного українського художника Івана Іжакевича (1864, Вишнопіль – 1962, Київ), більш знаного як живописець кінця XIX – першої половини XX століть, досі не став предметом окремого дослідження. Відомо, що митець, який продовжував пошуки «українських типів» слідом за епохальними напрацюваннями Тараса Шевченка у серії «Живописна Україна», понад 20 років займався оформленням провідних петербурзьких і київських друкованих видань. З-поміж ілюстрованих ним випусків періодики чільне місце займають довголітні творчі пошуки у видавництві журналу «Нива», котрий на межі XIX та XX століть був провідним виданням Російської імперії. Крім того, митець працював і для видавництва «Всемирная иллюстрация» й «Живописное обозрение», що також випускалися у Санкт-Петербурзі.

Значимими у зв'язку з оформленням «Ниви» цього автора є сцени з народного побуту селян, церковна етнографія та обрядовість, мотиви народних і казок різних авторів, українські типи. Виконувалися вони у вигляді ручних рисунків, котрі потім штатними граверами видавництва переводилися у техніку літографії на пальмових дошках (до 1897 р.). Відомо, що обслуговували згадане видавництво, а також «Всесвітню ілюстрацію» гравери зі школи Л. Сірякова. У перший період окремі ілюстрації до згаданого журналу могли містити приписи про двох авторів: «І. Іжакевич, гравер А. К. Толстой» тощо.

З 1897 р. друкарі цього видання розпочали експерименти з друком і для виконання ілюстрацій до «Ниви» використовували автотипію (растрову цинкографію), що позначилося на якості робіт. З цього часу ілюстрації видання стали більш схожими на чорно-білу, а також кольорову фотографію з рисунку, яка інколи має ледь помітну м'яку «паволоку»-розтушовку. Тому другий етап в історії оформлення журналів «Нива» відзначається приписами: «з рис. такого-то».

Загалом, нині найцікавіші графічні твори Івана Іжакевича відомі за випусками 1888–1904, 1908–1917 рр. З-поміж творів автора, розміщених на шпальтах видання «Нива», візуалізуються звернення до стилістики реалізму, імпресіонізму, декадансу і символізму (останні два стильових напрями – упродовж 1890-х – 1910-х рр.).

Ключові слова: Іван Іжакевич, київський художник, кінець XIX – початок XX століття.

Анна HUNKA,
 orcid.org/0000-0003-4455-1640
 Senior Lecturer at the Department of Fine Arts
 Borys Grinchenko Kyiv University
 (Kyiv, Ukraine) dushaorchidei@ukr.net

GRAPHIC WORK OF IVAN IZHAKEVYCH IN THE PUBLICATIONS OF THE NIVA MAGAZINE 1888–1917

The graphic work of the prominent Ukrainian artist Ivan Izhakevych (1864, Vyshnopol – 1962, Kyiv), better known as a painter of the late nineteenth – first half of the twentieth century, has not yet been the subject of a separate study. It is known that the artist, who continued the search for «Ukrainian types» following the epoch-making works of Taras Shevchenko in the series «Picturesque Ukraine», for more than 20 years was engaged in the design of the leading St. Petersburg and Kiev publications. Among the issues of the periodical illustrated by him, the long-term creative search in the publishing house of the Niva magazine, which was the leading publication of the Russian Empire at the turn of the 19th and 20th centuries, occupies a prominent place. In addition, the artist worked for the publishing houses «Vsemirnaya illustraciya» («World Illustration») and «Jivopisnoye obozrenije» («Picturesque Review»), which were also produced in St. Petersburg.

Significant in connection with the design of «Niva» by this author are scenes from the folk life of the peasants, church ethnography and rituals, motifs of folk and fairy tales by various authors, Ukrainian types. They were made in the form of hand drawings, which were then translated by full-time engravers of the publishing house into the technique of lithography on palm boards (until 1897). It is known that engravers from L. Siryakov's school served the mentioned publishing house, as well as «World Illustration». In the first period, some illustrations to the outlined magazine could contain instructions about two authors: «I. Izhakevich, engraver A. K. Tolstoy» and others.

From 1897, the printers of this edition began experiments with printing and began to use autotype (raster zincography) to perform illustrations for «Niva», which affected the quality of work. Since then, the illustrations in the publication have become more like black and white, as well as a color photograph from a drawing, which sometimes has a faint soft «pavolok»-shape. Therefore, the second stage in the history of design of magazines «Field» is marked by prescriptions: «from Fig. such and such».

In general, today the most interesting graphic works of Ivan Izhakevich are known from the issues of 1988–1904, 1908–1917. – during the 1890s – 1910s).

Key words: Ivan Izhakevych, Kyiv artist, end of the XIX – beginning of the XX century.

Постановка проблеми. У період незалежної України в національному мистецтвознавстві актуалізується увага до дослідження тих ланок мистецьких практик, в яких вирізняються першооснови державної культуротворчої ідентичності. Так, культурне життя України кінця XIX – початку XX століть характеризується посиленням інтересу до ідей національної самобутності, які у колах тогочасної інтелігенції набули значного розвитку в різноманітних сферах і проявах творчого потенціалу митців того часу, зокрема в літературі, музиці, драматургії, образотворчому та монументально-декоративному мистецтві. Імена саме цих митців, що заклали основи нинішньої крос-культурної системи і мистецьких традицій, наразі варто переосмислити, враховувати напрацьоване ними у різних ділянках мистецької творчості.

У цьому сенсі важливим є творчий доробок українського митця кінця XIX – першої половини XX століття Івана Їжакевича (1864–1962 pp.), своєрідний талант якого проявився досить широко. Адже митець працював як художник-монументаліст, іконописець, ілюстратор, графік, драматург і належав одночасно до кількох мистецьких центрів кінця XIX – середини XX століть, а надалі стояв у витоків створення спілки художників України. Нині його значний доробок лишається малодослідженим і несистематизованим. Тому назріла необхідність здійснити комплексне дослідження спадщини митця, більш повно і різнобічно розкрити його творчий доробок.

Аналіз досліджень. Наразі в українському науковому мистецтвознавчому просторі відсутні комплексні дисертаційні дослідження, присвячені творчості Івана Їжакевича, не проаналізовано специфіку мистецької мови, індивідуальну манеру. Окремі дослідники висвітлюють біографію Івана Сидоровича в контексті мистецького життя Києва XX ст. Так, Л. Цурика в контексті дослідження історії лаврського тандему висвітлювала творчість І. Їжакевича та Ф. Коновалюка як художників монументалістів. У період СРСР Л. Владич, М. Ковалевська опублікували нариси життя та творчості українського живописця та графіка І. С. Їжакевича. Н. Кочережко у своїх наукових

доробках висвітлював постать Івана Сидоровича як іконописця та монументаліста.

Також значущими в контексті вивчення даної теми є оприлюднені матеріали дисертації кандидата історичних наук Ірини Марголіної щодо питання атрибуції авторів живопису XIX ст. у Кирилівській церкві Києва, в якій розкривається історія замовлень розписів даної церкви різним митцям (Марголіна, 2013: 398–414). Частково висвітлюється творчість митця І. Їжакевича у статтях О. Сторчай (Сторчай О., 2018: 90–97), в яких простежуються віхи розвитку мистецтва майстра останнього двадцятиліття його життя, уточнюються пам'ятки в окремих монументальних ансамблях. Ім'я Івана Їжакевича згадується О. Сторчай (Сторчай, 8: 479–508) та в окремих архівознавчих розвідках штабу виданих у журналі «Антиквар» (Хочу, 2014: 7) у межах дослідження українського сакрального мистецтва. Творчість митця додатково представлена в альбомах, що виходили друком до річниць від дня народження.

За підсумками вищенаведеного виявлена необхідність здійснити комплексне дослідження, що передбачає відображення впливу соціально-політичних подій на мистецьке життя Наддніпрянщини на зламі століть та формування індивідуальної пластичної мови українського художника Івана Їжакевича.

Мета статті – проаналізувати художні особливості творчого доробку київського художника, члена Київської філії Національної спілки художників України Івана Їжакевича для журналу «Нива» упродовж 1888–1917 pp.

Виклад основного матеріалу. Іван Їжакевич (1864, Вишнопіль, теперішнього Звенигородського, колишнього – до 2020 р., Тальновського р-ну Черкаської обл. – 1862, Київ) у своїй творчості надихався давньою українською історією та побутом козацтва і селянства, які були йому близькі. Відображав і пропагував митець як національну культуру, так і релігійні надбання нашого народу.

Він був невтомним провідником української національної ідеї, що була втілена у понад двадцять тисяч його робіт, тепер розпорошених по різних збірках України та Росії. Киянина І. Їжа-

кевича можна назвати людиною-епохою, адже він жив і творив на зламі сторіч, застав безліч культурно-мистецьких зрушень, у яких встигнув узяти участь. Тому дослідження його життя і творчості дає змогу повернутися до основ вітчизняного образотворчого мистецтва межі епох – періоду глобальних трансформацій України.

Сьогодні ім'я Івана Їжакевича у мистецтві можна співвідносити з плеядою найбільш шанованих і видатних корифеїв вітчизняних живопису, графіки, монументально-декоративного мистецтва. Учень Миколи Мурашка (Мурашко М., 1964: 172 с.), Михайла Врубеля, Іллі Рєпіна, художник створив знаковий образ Києва межі XIX–XX століть, що став документом епохи.

І. Їжакевичем була створена портретна галерея Тараса Шевченка, Миколи Гоголя, Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Лесі Українки, Григорія Квітки-Основ'яненка, Івана Ле, Василя Стефаника, Ольги Кобилянської. Втілені ним у низці монументально-декоративних ансамблів образи святих і релігійні сцени зображені на стінах Свято-Покровської церкви у Покровському монастирі, Церкви Всіх Святих і Храму преподобних Антонія та Феодосія Печерських, Борисоглібської церкви, Успенського собору й багатьох інших храмів Наддніпрянщини. Особливий внесок майстер зробив у розвиток вітчизняної графіки, зокрема естампів (Іван, 2020).

Саме тому 1940 р., вже у радянську добу, йому присвоїли звання заслуженого художника України, а у 1951 р. – народного художника України. Ця вища відзнака свідчить про непересічний талант митця, його значні напрацювання у різних галузях мистецької діяльності, котрі мали надзвичайне значення для поступу вітчизняної художньої культури.

Але станом на 8 вересня 2021 р. відомо, що серед особових справ померлих членів Спілки художників України за 1962 р., переданих в однойменний фонд Центрального державного архіву-музею літератури і мистецтва України, що знаходиться на теренах Софійського подвір'я, справа цього видатного художника-киянина відсутня. Це означає, що біографічні відомості про майстра щодо його дореволюційного етапу діяльності навряд чи зможуть бути наразі суттєво доповнені, тому аналіз можливий, власне, за самими творами, представленими у періодичних виданнях тієї епохи.

Переглянувши всі випуски журналу «Нива», які оформлював митець, можна обмежити їх такими роками: 1888–1904, 1908–1917 (Архів, 1870–1918). Ці дати припадають на час, коли у вітчизняному мистецтві домінували тенден-

ції, пов'язані з реалістичними напрацюваннями художників-пересувників, тому імпресіоністичними пошуками, інколи у симбіозі із візіями критичного реалізму, надалі декадансу й символізму. По суті, саме на ці всі тогочасні художні виклики творчо реагував у окреслений відрізок часу й І. Їжакевич, що саме перебував на піці своєї творчої активності (Наркевич, 1968: Стб. 224–225).

Так, з-поміж його творів, виконаних для зазначеного видання упродовж 1888–1917 рр., фіксуються образи, що сповнені естетики декадансу – це «На Днєпрі» 1893 р., «Християнские мученики» 1909 р. та «Видение отцу» 1911 р. До типово символістських пошуків у доробку майстра варто віднести твори «Кошей бессмертный» 1900 р. (Рис. 1), «С пасхальной заутрени», «Рождество Христовое» 1915 р., «Благовещение» 1916 р. та «Воскресенье» 1917 р. (Нива, 1959: 530–531).

Крім стилістичного різноманіття звернень, у спадку художника до журналу «Нива» межі XIX і XX століть варто звернути увагу й на техніко-технологічні експерименти І. Їжакевича. Так, окрім переходу від ручних рисунків, котрі переносилися у техніку літографічної гравюри на пальмових дошках до 1897 р. включно, до експериментів із автотипією (растровою цинкографією), котра мала вигляд розтушованих естампів із димкопаволокою, що наче нагадувала фотографічні твори, від 1911 року майстер працював і в техніці кольорової графіки.

Відповідно, упродовж 1910-х рр. у святкових випусках (найчастіше до дванадцятих свят) трапляються кольорові гравюри його авторства. Прикладом є «Колядки в Малороссии» 1912 р., «Рождество Христово» 1913 р. (Рис. 2), «С праздником» 1914 р. (Флекель, 1987). Крім того, окремі твори митця цього ж періоду позначені впливом творчої манери І. Білібіна – російського художника, який працював в індивідуальній авторській манері, що балансувала між символізмом і модерном. Таким, приміром, є знаковий твір у доробку І. Їжакевича «Кий, Щек, Хорив и сестра их Лыбедь» 1912 р. (Рис. 3).

Висновки. Загалом, слід зазначити, що творчість І. Їжакевича у галузі оформлення журналу «Нива» упродовж 1888–1917 рр. є показовою з точки зору проходження художником усіх етапів звернення до стилістики мистецтва межі XIX і XX століть. Так, разом із пошуками, що балансували між реалізмом з ухилом у передвижництво, та імпресіонізмом, майстер творчо переосмислював спадщину декадансу з моторошними образами черепів, зловісних птахів і образів смерті, близьких окремим синхронним візіям В. Котарбінського.



„Нощей бессмертный“. (Изъ „Народныхъ русскихъ сказокъ“ Аванасьева).

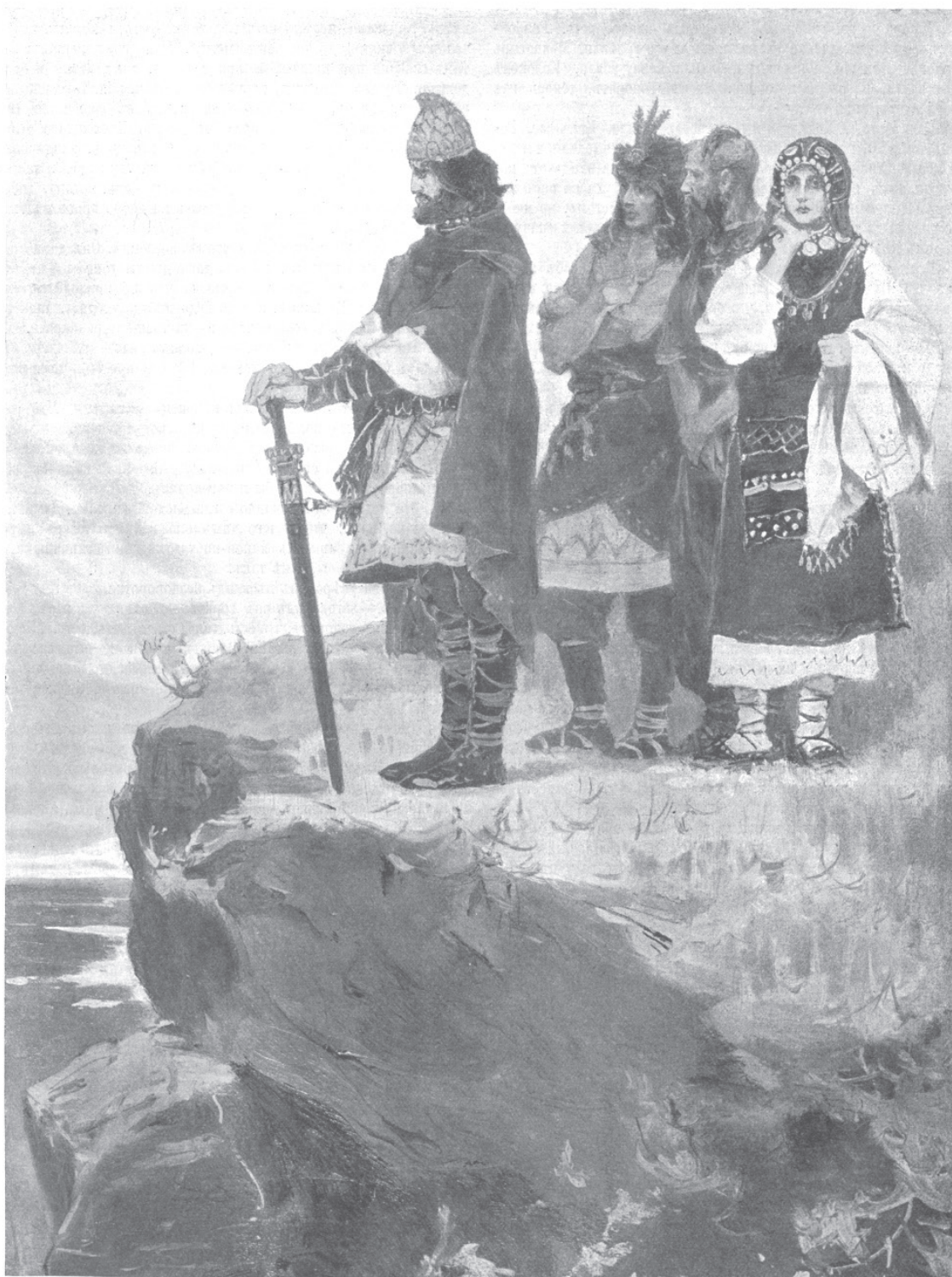
Ориг. рис. (собств. «Нивы») И. И. Ижакевича, грав. Хелмицкій.

Рис. 1. Гравюра за рис. І. Їжакевича до журналу «Нива» 1900 р. «Кошей Бессмертний». Автотипія (растрова цинкографія).



И. И. Ижакевичъ. Рождество Христово.

Рис. 2. Гравюра за рис. І. Їжакевича до журналу «Нива» 1913 р. «Рождество Христово». Кольорова автотипія (растрова цинкографія).



И. Ижакевичъ. Братья Кій, Щекъ, Хоривъ и сестра ихъ Лыбедь.

Рис. 3. Гравюра за рис. І. Їжакевича до журналу «Нива» 1912 р.
«Братья Кій, Щек, Хорив и сестра их Лыбедь». Автотипія (растрова цинкографія).

А також експериментував із мотивами, котрі були притаманні пошукам художників-символістів того часу, зокрема М. Чюрльоніса й Ю. Михайліва, – білих крил, зорь, синестезійних спалахів, буяння кольорових плям тощо. Наприкінці зазначеного періоду І. Їжакевич також намагався «опредметнити» казкові, міфологічні й образи історичного минулого рідного краю крізь призму опоетизації, властивої творчим пошукам І. Білі-

біна, що виробив специфічну манеру книжкової графіки на межі XIX і XX століть, в якій одночасно уживались символічні, епічні образи давніх билин й оперування декоративними лініями та плямами, характерними для естетики модерну. Тільки у творчості І. Їжакевича подібні пошуки набували також рис історично правдивої реконструкції, настільки ж достовірної, наскільки й стилізованої.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архив номеров «Нива» с 1870 по 1918 год. URL: Руниверс (дата звернення: 20.02.2021 р.).
2. Іван Їжакевич. 1. Під зірками, народженими Богородицею» (18.01.2020 р.) та «Іван Їжакевич. 2. Нестор-літописець від української ідеї» (19.01.2020 р.) в рамках проекту «КАЛИНОВИЙ К@ТЯГ» агенції «Укрінформ».
3. Марголіна Ірина. До питання атрибуції авторів живопису XIX ст. у Кирилівській церкві Києва. *Софія Київська: Візантія. Русь. Україна*. 2013. Вип. 3. Київ, 2013. С. 398–414.
4. Мурашко Микола. Спогади старого вчителя [1907 року]. Київ, 1964. 172 с.
5. Наркевич А. Ю. «Нива» (журнал). *Краткая литературная энциклопедия* / глав. ред. А. А. Сурков. 1968. № 5. С. 254–255.
6. Нива. *Русская периодическая печать (1702–1894)* : справочник / под ред. А. Г. Дементьева и др. Москва: Госполитиздат, 1959. С. 530–531.
7. Сторчай О. В. З листів Івана Їжакевича до Федора Коновалюка (1941–1961 рр.): до 155-річчя від дня народження І. Їжакевича. Київ, 2018. С. 479–508, 15 с. додатків.
8. Сторчай О. Подроблиці з творчого життєпису Івана Їжакевича (за архівними джерелами). *Студії мистецтвознавчі*. 2018. № 4. С. 90–97.
9. Флекель М. И. От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой: Очерки по истории и технике репродукционной гравюры XVI–XX веков. Москва: Искусство, 1987. 372 с.: илл.
10. «...Хочу быть полезным Лавре». *Антиквар*. 2014. № 6(83). С. 7.

REFERENCES

1. Arkhyv nomerov «Nyva» s 1870 po 1918 hod. URL: Runyvers (data zvernennia: 20.02.2021 r.). [Archive of Niva issues from 1870 to 1918. URL: Runivers (date accessed: 20.02.2021)]. [in Russian].
2. Ivan Yizhakevych. 1. «Pid zirkamy, narodzhenymy Bohorodytsei» (18.01.2020 r.) ta «Ivan Yizhakevych. 2. «Nestor-litopysets vid ukrainskoi ideii» (19.01.2020 r.) v ramkakh proiektu «KALYNOVYI K@TIAH» ahentsii «Ukrinform». [Ivan Izhakevich. 1. «Under the stars born of the Mother of God» (January 18, 2020) and «Ivan Izhakevich. 2. «Nestor the Chronicler of the Ukrainian Idea» (January 19, 2020) within the framework of the «KALYNOVYI K @ TYAG» project of the Ukrinform agency]. [in Ukrainian].
3. Marholina Iryna. Do pytannia atrybutsii avtoriv zhyvopysu XIX st. u Kyrylivskii tserkvi Kyieva. *Sofia Kyivska: Vizantiia. Rus. Ukraina*. 2013. [Margolina Irina. On the question of attribution of the authors of paintings of the XIX century. in the St. Cyril's Church in Kyiv. Sophia of Kyiv: Byzantium. Russia. Ukraine. 2013. Vol. 3. Kyiv, 2013: P. 398–414.]. Vol. 3. Kyiv, 2013: P. 398–414. [in Ukrainian].
4. Murashko Mykola. Spohady staroho vchytelia [1907 roku]. [Murashko Mikola. Memoirs of an old teacher [1907]. Kyiv, 1964. 172 p.]. Kyiv, 1964. 172 p. [in Ukrainian].
5. Narkevych A. Yu. «Nyva» (zhurnal). *Kratkaia lyteraturnaia entsyklopedyia* / Hlav. Red. A. A. Surkov. [Narkevich A. Yu. "Niva" (magazine). Brief literary encyclopedia / Chap. Ed. A. A. Surkov.]. 1968. №5. Column . 254–255. [in Russian].
6. Nyva. *Russkaia peryodycheskaia pechat (1702–1894): spravochnyk* / pod red. A. H. Dementeva y dr. [Niva. Russian periodicals (1702-1894): reference book / ed. A.G. Dementyeva and others.]. Moskau: Hospolytyzdat, 1959. P. 530–531. [in Russian].
7. Storchai O. V. Z lystiv Ivana Yizhakevycha do Fedora Konovaliuka (1941–1961 rr.): do 155-richchia vid dnia narodzhennia I. Yizhakevycha. [Storchay O. V. From the letters of Ivan Izhakevich to Fedor Konovalyuk (1941–1961): to the 155th anniversary of the birth of I. Izhakevich. Kyiv, 2018: P. 479–508, 15 p. applications]. Kyiv, 2018: P. 479–508, 15 s. dodatktiv. [in Ukrainian].
8. Storchai O. Podrobytsi z tvorchoho zhyttiepysu Ivana Yizhakevycha (za arkhivnymy dzherelamy). *Studii mystetstvovnavchi*. 2018. [Storchay O. Details from the creative biography of Ivan Izhakevich (according to archival sources). Art studies. 2018. №4. Pp. 90–97]. №4. P. 90–97. [in Ukrainian].
9. Flekel M. Y. Ot Markantonyo Raimondy do Ostroumovoi-Lebedevoi: Ocherky po ystoryy y tekhnike reproduksyonnoi hraviury XVI–XX vekov. [Flekel M. I. From Marcantonio Raimondi to Ostroumova-Lebedeva: Essays on the history and technique of reproduction engraving of the 16th – 20th centuries. Moscow: Art, 1987. 372 p.: ill.]. Moskva: Yskusstvo, 1987. 372 p.: il. [in Russian].
10. «...Khochu byt poleznym Lavre». *Antykvary*. [«... I want to be useful to the Lavra.» Antiquary. Kiev, 2014. No. 6 (83). P. 7]. Kyiv, 2014. №6(83). P. 7. [in Russian].

УДК 398.31(477.82)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-10>

Віктор ДАВИДЮК,

orcid.org/0000-0001-9019-0446

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української літератури
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) totem2004@bigmir.net*

Уляна БОЖКО,

orcid.org/0000-0001-5618-3123

*студентка факультету філології та журналістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) ulanabozko2@gmail.com*

КУПАЛЬСЬКІ ЗВИЧАЇ ВЕРХІВ'ІВ ПРИП'ЯТІ В ПРОСТОРІ ТА ЧАСІ

У статті характеризується стан поширення та збереження купальського обряду в соціокультурному просторі невеликого локусу Західного Полісся біля верхів'їв Прип'яті від початку ХХ ст. до наших днів. Із часу дослідження побутування купальського фольклору в цій місцевості Лесею Українкою, П. Абрамовичем, В. Камінським, К. Нітшем і К. Мощинським минуло понад або майже століття. Завдання студії полягало в тому, щоб з'ясувати, які елементи купальської обрядовості збереглися в пасивній пам'яті респондентів до наших днів.

Попереднє системне дослідження цієї теми в згаданій місцевості проводилося чверть століття тому в ході міжнародної комплексної експедиції «Прип'ять-96». Упродовж майже всього маршруту від Ратна до Люб'язя місцеві жителі заперечували існування будь-яких купальських звичаїв у цій місцевості, мотивуючи це здебільшого хутірною системою заселення її, відповідно, замалим скупченням молоді в окремих локусах. Виняток становили великі села Гірки й Ветли, де пам'ятали деякі давні звичаї та пісні.

Мета розвідки полягала в з'ясуванні поточного стану інформації про відзначення Купала у верхів'ях Прип'яті й з'ясуванні змін, які тут сталися впродовж століття.

З'ясувалося, що Західне Полісся не мало й не має цілісного сценарію купальського обряду. Окремі ритуали, які трапляються в різних місцевостях, скоріш за все є результатом механістичних запозичень. Найчастіше навіть окремі обрядодійства зосереджені на берегах річок. Це зумовила логістична специфіка місцевості. Інші шляхи сполучення навіть між селами часто були відсутні. Особливо це стосується Верхньоприп'ятської низовини.

Від початку ХХ ст. популярності тут набули обряди з вогнем, які потіснили решту обрядових дій, що зрідка тут траплялися.

Значна частина збережених у пам'яті респондентів обрядів належить до запроваджуваних закладами культури в 70-х роках минулого століття. Особливо це стосується сіл Шацького приозер'я.

Ключові слова: Купало, звичаєвість, фольклор, Західне Полісся, Прип'ять.

Viktor DAVYDIUK,

orcid.org/0000-0001-9019-0446

*Doctor of Philology, Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Literature
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) totem2004@bigmir.net*

Uliana BOZHKO,

orcid.org/0000-0001-5618-3123

*Student at the Faculty of Philology and Journalism
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) ulanabozko2@gmail.com*

KUPAL CUSTOMS OF THE TOPS OF PRIPYAT IN SPACE AND TIME

The article characterizes the state of distribution and preservation of kupal rite in the sociocultural space of a small locus of the West Polissya near the upper reaches of the Prip'yat from the beginning of the XX century till our days. More than one hundred years has passed since the study of the life of Kupala folklore by Lesya Ukrainka, P. Abramovich, V. Kaminsky, K. Nietzsche and K. Moshchynsky.

The task of this study was to find out what elements of Kupala rituals are preserved in respondents passive memory till this day.

Preliminary systematic study of this topic in the mentioned area was held a quarter of a century ago during an international comprehensive expedition "Pripyat-96". Along almost the entire route from Ratno to Lubiach the locals denied the existence of any bathing customs in this locality, motivating it mostly by the hamlet settlement system and respectively, a small concentration of young people in some local area. The exception was in the large villages of Hirky and Vetly, where some ancient customs and songs were remembered.

The purpose of this investigation was to find out the current state of information about commemoration of Kupala in the upper reaches of the Pripyat and clarification of the changes that have taken place here for a century. It turned out that Western Polissya did not have and does not have a holistic scenario for kupal rite. Some rituals that occur in different places, most likely the result of mechanistic borrowings. Often even individual rituals are concentrated on the banks of rivers. This was due to logistics specifics of the area. Other routes, even between villages, were frequently missing. This is especially true of the Upper Pripyat lowlands.

From the beginning of the twentieth century rites with fire have become rites popular here, which pushed the rest of the ritual actions, which rarely happened here.

A significant part of the rites preserved in the respondents' memory belongs to introduced by cultural institutions in the 70s of last century. This is especially true of the villages of the Shatsk Lake District.

Key words: Kupala, custom, folklore, Western Polissya, Pripyat.

Постановка проблеми. Наріжними каменями національної ідентичності без перебільшень можна назвати мову, народну культуру, звичаї і, безумовно, фольклор. У час московських претензій на українські території під кремлівським гаслом «адін народ» збереження фольклору належить до першочергових завдань нації. Та все ж мусимо визнати, що внаслідок усе більшого занурення населення в цифрові засоби спілкування народна творчість переживає зараз не кращі часи. Тенденція глобалізації таки дійшла й до України. Це в той час, коли в багатьох країнах по краплині починають відроджувати те, що втрачено попередніми поколіннями.

Останніми роками з переходом із «шалашів» у ресторації остаточно втрачено сценарії традиційного весілля. Вони залишилися лише в записах фольклористів і відповідних архівах. З відмиранням унаслідок недофінансування культурної сфери впродовж принаймні двох десятиліть остаточно зникає купальський обряд, який, хоч і в модернізованих формах, тримався на сільських колективах художньої самодіяльності. Тепер, як зазначає Юлія Келемен, проблема в тому, що в селі не залишилося молоді й ту самодіяльність репрезентують школярі середніх класів (Келемен, 2019: 40). Тому так важливо сьогодні хоча б, умовно кажучи, «музеїфікувати» те, що залишилося в пам'яті старшого покоління. До цієї категорії належить і купальська звичаєвість разом із її пісенним супроводом. Західне Полісся – один із регіонів, де питання побутування купальської обрядовості є дуже проблематичним. Принаймні впродовж останніх чотирьох десятиліть.

Аналіз досліджень. Першим звернув увагу на купальські обряди із Західного Полісся П. Шейн. У праці «Матеріали для изучения быта и языка русского населения северо-западного края» (1887) він згадав обряд спалювання кінських і

коров'ячих черепів і кісток під час відзначення свята в Кобринському та Пружанському повітах. Через схожість обряду з тими, які трапляються в матеріалах із західної та північно-західної Європи, ця тема знайшла своє продовження в дослідженнях польських учених після Першої світової війни, коли ці землі ввійшли до складу Польщі.

Невдовзі після виходу книги П. Шейна купальськими звичаями на західному Поліссі зацікавилася Леся Українка. В опублікованій 1894 р. невеличкій статті «Купало на Волині» вона описала купальський обряд Ковельського повіту, який полягав у збиранні в козуб на паливо всякого непотрібного мотлоху (трісок, полін, старих кошиків) і спалюванні його за селом під спів дівчатами глумливих пісень на свою адресу, що завершувалося розгонами дівчат по полю. Паралельно описано купальський обряд Звягельського повіту, що належить до етнографічної Волині. Різниця між ними очевидна, бо на Волині центральною темою були дійства з деревцем, званим «купалою». До того ж збирачка додає записи 18 західнополіських пісень із Колодяжного та 2 – з Біліня (мовою оригіналу). Показова особливість цієї добірки в тому, що в поданих піснях нема разючої невідповідності між текстами та наявними в цій місцевості обрядами. Сумніви може викликати хіба що мотив розпалювання вогнища «молодою молодницею», який в обрядовій частині, цілком можливо, на той час утратив свою актуальність.

Фундаментально до вивчення купальського обряду на Західному Поліссі на початку ХХ ст. підійшов В. Камінський. За чотири роки експедиційних пошуків (1910–1913) він обстежив доволі широку територію регіону (села Буцин, Боровно, Велика та Мала Глуші, Ветли, Леліково, Поворськ, Стобихва, Великий Обзир, Повітте, Залаззе, Сошичне, Борки, Градиськ, Облапи,

Коритниця, Штунь, Яревище, Шацьк, Піща, Гуща, Пісочне, Самари, Медвеже, Маневичі, Градя, Яблунька, Оконськ, Городок, Лишнівка, Годомичі, Козлиничі, Кашівка, Заячичі та містечко Камінь-Коширськ). Загалом зібрано матеріали з 30 населених пунктів, але туди потрапили й записи з Волині.

У великих поліських селах Кашівка, Велика Глуша та містечку Камені-Каширському зафіксовано не дуже характерне для цієї місцевості квітавання гільця (Камінський, 1927: 15).

Майже синхронно з В. Камінським натрапив на купальський обряд у с. Мизові й П. Абрамович. У його описі згадується ритуал «бити козуба», подібний до того, що його описала Леся Українка. Тільки в ньому діти совають жіночу солом'яну торбу-вереньку, яка називалася тут «сивенькою», але без дров. Одні сунуть, інші б'ють, респондентка припускає, що, можливо, відьму (Абрамович: 9). Зміст обряду утрачений, залишилася тільки форма, доказ цього – перехід його в дитячу гру.

1929 р. у Кракові у виданні «Lud słowiański» вийшло ґрунтовне дослідження К. Нітца та К. Мошинського «Zwyczaj świętojańskie na zachodnim Poliesiu». Приводом для його написання стала вже згадувана стаття П. Шейна, у якій ішлося про спалювання на купальському вогнищі черепів і кісток коней і корів (Шейн, 1887: 222/3). Відомий німецький дослідник В. Мангардт фіксує подібне в германців і греків. Дослідження проводилося методом анкетування. Розроблені спеціально для виявлення подібних звичаїв квестіонари були розіслані етнографічною комісією Краківського університету вчителям загальноосвітніх шкіл та інспекторам у Кобрині, Пружанах, Більську Підляському, Любомлі та Камені Каширському.

Одним із навідних було питання паління вогнищ на Купала. У підсумку в отриманих матеріалах негативні відповіді на нього стали визначальною частиною дослідження.

На цьому вивчення купальського обряду на Західному Поліссі припинилися. І це цілком логічно: як можна досліджувати те, чого не існує?

Проте в 1970-х роках була спроба повернути купальське свято з новим змістом через заклади культури. На одному такому заході нам трапилася нагода побувати в 1977 р. Тому наступного року під час нашої експедиції в район Шацьких озер така нагода мало не була проігнорована. Коли ж нас затягнули туди мало не силою місцеві студенти, виявилось, що святкування в с. Світязі істотно відрізняється від того, що ми вже бачили. І все ж недосяжним для себе прикладом світязяни

вважали те, що відбувається та як відбувається на Купала в Піші. Приблизний переказ цього сценарію побачив світ 1991 р. у фольклорно-діалектологічному збірнику «Поліська дома», де вміщена наша невеличка науково-популярна розвідка «Купало на Поліссі» з дрібною пісень і розповідей про такі святкування в минулому, а радше, про їх відсутність (Поліська Дома, 1991). 2005 р. з'явилося вже доволі розлоге наше дослідження «Купала, Купала, де ти літовала?» із соліднішою добірною пісень та оповідних матеріалів про особливості відзначення цього свята (Поліська дома, 2005: 45–142). За нашими даними, купальська обрядовість у регіоні дуже бідна, а святкування обмежувалося палінням «купала» у вигляді хмизу та виконанням пісень лише в окремих селах уздовж Прип'яті.

Доповнює нашу інформацію стаття А. Дмитренко, написана на аналізі матеріалів, зібраних авторкою у 2003–2004 рр. у селах українсько-білоруського пограниччя (Дмитренко, 2008). Тут наяві не тільки купальські вогнища, а й оздоблення гільця (теж «купали»), але з подальшим його спаленням. У деяких випадках до цієї переважно «дівочої» справи долучаються й хлопці. Уже одна ця обставина свідчить про неавтентичність ритуалу.

Мета статті – дослідити динаміку збереження обряду, наповнення його змісту внаслідок зовнішніх і сторонніх впливів, а також з'ясувати, який часовий і змістовий зріз цих святкувань залишився в пам'яті та нараціях респондентів на нинішній момент, а також які їх форми, клубні чи традиційні, збереглися в переказах.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дослідниця календарно-обрядового фольклору Західного Полісся О. Білик звертає увагу на непопулярність купальської звичаєвості в цьому регіоні. Повний обрядовий комплекс не спостерігається в жодній із місцевостей, а відзначення стосується лише окремих моментів, таких як збір іванових ягід чи спостереження за грою сонця (Білик, 2008: 169–174).

Та все ж перед Першою світовою війною в деяких селах установлювали й купаїлицю, яку тут називали гільцем, В. Камінський фіксує її в Великій Глуші, Кашівці, Камень-Коширську (за тодішнім правописом). У цих великих поселеннях «виготовлюються не одне, а кілька купалових дерев; це звичайно буває тоді, коли село велике, й кожен куток святкує окремо. Але наприкінці свята всі кутки об'єднуються» (Камінський, 1927: 13).

Неприродність цього атрибута на зазначеній території виказує та обставина, що тут хлопці до

нього «ставляться уважливо (Невір, Вітли), допомагають дівчатам оздоблювати» (Камінський, 1927: 15).

За ритуальною практикою, оздоблювати й береги купаєлицю повинні дівчата, а завдання хлопців – розірвати її, знищити й рознести на грядки задля покращення урожаю. Подальшу долю гільця В. Камінський пов'язує також не з потопленням, як на Волині, а зі спаленням. Спалювали гільце в Ветлах, попри те що село розташоване на березі Прип'яті. Нерозривно із цим існував звичай скакати через вогонь, якого, за спостереженням дослідника, дотримувалися тільки в небагатьох і то «переважно глухих» селах (Залаззя, Мала Глуша) (Камінський, 1927: 19). Це скакання було не позбавлене мантичного змісту, адже «скачуть хлопець з дівчиною; влучне перестрибування віщує щастя парі, невлучне – недолю, нещастя. Якщо хто опечеться, або обсмалиться, то його й життя «опече», «обсмалить» (Залаззя)» (Камінський, 1927: 19). Як бачимо, дуже повна картина купальських святкувань. Постає питання лише щодо автентичності цього всього.

Відомі були ритуали з деревцем і мешканцям Повурська, Козлинич, Буцина, Штуня, Шацька, Леликова, Ветел, Невіра. Трапляються й такі, які становлять регіональну особливість Волині. Серед них – використання вершка вишні в Боровні на Камінь-Каширщині, відбирання хлопцями гільця в дівчат і його розривання в Заячичах (Заячівці). У Повурську та Заячичах ці гіллячки несуть додому, встромлюють у стріху й кидають на грядки (Камінський, 1927: 18).

Усі згадані села розташовані на берегах Стоходу, витоки якого – на етнографічній Волині. Тож цілком можливо, що вони й поширилися саме завдяки річковому сполученню.

А ось у Медвежому (Мала Ведмежка), Стобихві й Повурську разом із гілочками зривають із гільця та несуть до своїх осель і запалені свічки з берести як оберіг від відьом. А це вже суто місцевий звичай. Після цього повертаються назад до місця святкування й палять або топлять і сам стовбур від «гільця». Перевагу має спалення. У Леликові, Ветлах, Самарах після цього стрибали через вогонь. Звичай скакати через вогонь на початку ХХ ст. спостерігався в Олеську, Мосирі, Боровні, Залаззі, Малій Глуші, Лишнівці, Годомичах. Парами, за спостереженням В. Камінського, скакали в Буцині, Боровні, Секуні й Залаззі. А в Великому Медвежому (Великій Ведмежці) дослідникові зізналися 1913 р., що в них колись стрибали також, а тепер «не роблять того, бо сміються з того» (Камінський, 1927: 19).

У Леликові спалювали обмотане соломою колесо, а в Залаззі – так само споряджену мазницю. Ззагалом у поліських селах ще збереглися згадки, як на берегах Турії і Стоходу запалені колеса спускали з пагорбів у воду. Яскраві спогади цього звичаю відзначено й у Самарах і Борках (Камінський, 1927: 20).

Особливою оригінальністю відзначаються берестяні свічки, з якими учасники святкувань поверталися додому або в поле. У Боровні й Борках на початку ХХ ст. зберігся звичай видобування вогню тертям деревини об деревину. Чули про цей давній спосіб розпалювання й у Піщі та Гущі (Камінський, 1927: 17).

У Леликові, Борках, Залаззі й Олевську існував звичай готували вечерю з капусняку, риби й гороху. Влаштували її не в кінці свята, а коли відспівають пісень про Купалу, що вкупі з горохом наштовхнуло дослідника на думку про ритуальне значення цієї трапези (Камінський, 1927: 22).

Згадуються у В. Камінського факти збирання вранішньої роси як оздоровлюючого засобу (Борки), цілющих квітів і трав (Буцин, Секунь, Яревище) (Камінський, 1927: 21).

Стаття К. Нітша та К. Мошинського внаслідок того, що головною її метою був пошук фактів спалення кінських і коров'ячих черепів і кісток, зосереджена на купальських вогнищах. Оригінальний приклад розкладання тваринних кісток при підготовці вогнища виявлено лише в Опаліні на Любомльщині (Nitsch, 1929: 82). Загалом же до анкетувальників потрапила інформація з Качина, Личин, Любешова, Полиць. У Полицях і Личинах засвідчили повну відсутність будь-яких купальських звичаїв.

Подібні відгуки дало анкетування старожилів з округи Більська Підляського, де опитуванням було охоплено села Біла Вежа, Тихоновичі, Чвирки, Дрогичин над Бугом, Масево, Мельник, Новосади, Нарев, Наревка, Терем'яки. Зі Чвирок прийшло запевнення, що навіть найстарші люди не пам'ятають, щоб на Купала палили вогні чи справляли будь-які подібні дійства.

Негативні відповіді з приводу купальських вогнищ надійшли й з округи Любомля, де були опитані мешканці сіл Бик, Галина Воля, Гуша, Нудиче, Пожари, Радехів, Раковець, Рівне, Стара Гута, Шацьк, Світязь, Забужжя, Острів'я, Опалин, Вілька Хрипська.

З Дрогичина надійшло 5 негативних відповідей: Брущевичі, Хомськ, Ладовичі, Радощ, Тишковичі, а із 6 надійшла детальна інформація: Каліли, Критишин, Лясковичі, Лесники і Щекость.

Заперечна інформація надійшла й з Кобринщини. Місцевий інспектор запевняв, що навіть

найстаріші за віком мешканці Сварині жодних купальських обрядодійств не пам'ятають.

Позитивна відповідь на головне питання надійшла лише з околиці Пружан. Там один зі старожилів повідомив, що в роки його молодості (50–60 років тому) на купальському вогнищі спалювали кістки тварин і зібраний попіл несли на глибоку воду, уважаючи, що цим можна запобігти падежу худоби (Nitsch, 1929: 79).

Продовженням цієї типологічної лінії можна вважати спалення опудала відьми, яка начебто насилає хвороби на худобу, зафіксоване в районі Пружан.

Із цілої низки сіл, розташованих північніше Пульма, надійшли повідомлення, що звичай паління купальських вогнищ занесено сюди воєнними реемігрантами з Росії (Nitsch, 1929: 84). Оскільки досліджувана територія на той час уважалася Польщею, то це могла бути й східна частина України, куди Росія евакуювала місцеве населення із зони бойових дій під час Першої світової війни, адже в самій Росії купальська обрядовість майже відсутня загалом.

Як бачимо, розведення купальських вогнищ на той час ще не здобуло популярності на лівому березі витоків Прип'яті. Причина вибіркості поширення лежить у площині відповіді про роль у ньому реемігрантів. Вона проєктується й на подальший механізм побутування.

Наші експедиції в досліджувані села, у т. ч. до верхів'їв Прип'яті, 1987, 1993, 1996 років дали дуже схожі результати. Маршрут від витоків (с. Яревище) до Люб'язя обирався не випадково. Попри те що, на наше переконання, відсутністю обряду могло слугувати проживання місцевого населення по хуторах, у багатьох селах Західного Полісся, розташованих віддалік від річок, відсутність загальновідомих обрядів мотивували відсутністю річки. Прип'ять – найбільша і найвідкритіша для зовнішніх контактів річка регіону, хоч у своїх верхів'ях від інших річок цієї місцевості мало чим відрізняється.

Тож, щоб з'ясувати, наскільки впливає наявність чи відсутність річки на популярність купальської обрядовості, три експедиції проведено на її берегах. Одна і них «Прип'ять-96» не відходила від лівого берега буквально. Частина її учасників рухалася по воді на ком'яхах, популярному в не такі вже й давні часи в цій місцевості виді транспорту для перевезення солі й інших вантажів. Два екземпляри цього плавзасобу було виготовлено заради цього спеціально.

І що ж? У Невірі нас відсилають по той бік Дніпро-Бузького каналу: «За каналом то те робілі, а

в нас то не. А за каналом¹ ... палять солому, вогонь кладуть» (Поліська дома, 2005: 104). У Ветлах чуємо те саме: «То на Білорусії вінки пускають, костри кладуть. А в нас такого не було ніколи» (Поліська дома, 2005: 104). А ось у Погулянці знаходимо дещо іншу інформацію: «Кулись міні мати розказувала, то святкували. Плили вінки дівчата, пускали на воду, гадали, скакали чириз вугонь... А при міні вже не святкували»² (Поліська дома, 2005: 104). І лише в Гірках запевнили, що «зроду святкують». Те саме підтвердили й у Гречищах. Та основні обрядові елементи тут виявилися дещо незвичними. «Дерли берост да на тичку, да підпалювали, а більш ниц ни рубили» (Поліська дома, 2005: 115). Березова кора, береста, була головним атрибутом і в Гірках: «Звачуре рузкладале вугонь, дівчата пліле вінке. Брале дрота, ублрутувало барастою (курою з бирези) і підпалювали. Скакале хлопце з дівчатамме чириз вугонь» (Поліська дома, 2005: 115).

Схоже, що саме це й називалося «плити купайла»: «Надеремо теї бересте, як ме кажимо, коре теї. Де на проволоку. Де й палимо того купайла (Поліська дома, 2005: 116). Традицію називати «купайлою» вогнище на білорусько-українському пограниччі закріпив ще в 70-х роках білоруський мовознавець В. Мартинов (Мартинов, 1871: 30), але берестові смолоскипи із цією назвою – це суто місцевий атрибут, це те, що В. Камінський називав свічками з берести.

Виявляється, не було перешкодою для відзначення свята й проживання по хуторах, де також розводили купальське вогнище: «Вогонь здоровий накладуть. Ме на хуторах буле. То назносимо таку кучу во! Вісоку, мо' де як хороме. Як хороме вісоку кучу робеле. До чотирьох метрув. ..І до дня сиде, пока розведниця» (Поліська дома, 2005: 116).

З огляду на те що більшість наших респондентів народилися у 20–30-х роках минулого століття, вони переказували фактично те, що відбувалося в часи їхньої молодості в післявоєнні роки. Серед наших опублікованих записів є згадки про те, що збиралися на свято лише дівчата, часом із хлопцями, а присутність старших одружених людей загалом заперечують.

Та все ж пісні, які тут побутують, змальовують значно ширший діапазон обрядових дійств. У нашому переліку їх налічується не така вже й мала кількість. Це й розпалювання вогнища молодією молодницею («Ой молодая молодице...

¹ Це вже на території Білорусі.

² Респондентка 1923 р. н. Її молодість припала на воєнні роки.

розведе дивкам купалицю»), громадська вимога присутності на святі всіх жінок села («*Котра не вийде на Купала, щоб вона лягла да й не встала*»), триденне вогнище, не згадуване в піснях з інших регіонів («*Ой на Йвана, Йвана горіла купала, горіла тре деньки, буле ме раденькі*»), отримання дівчиною напередодні святкування батькового дозволу ще одне літо літовати («*Позволь мні, батю, волювати, гетес літо літувати, жовтую косу годувати*»), збирання ягід («*Пішли дивки по ягудке, молодици по сунци*»), відбивання хлопцями своїх дівчат від наруги залищальників («*Ой на городі шалтан, шалтан, стоїть Іванко, як пан, як пан. Буде бете воювати, свою Ганнусю ни давате*»), болі в животі після займання хлопцями дівчат («*Ой на Купала вогонь гореть, а нашим дивкам живит болей, нихай болей, нихай знають, нихай хлопцюв ни займають*»), припинення любовних пригод після Купала («*Ой на Купала, Купайлочка, минулося коханнічко*»), згуба дівчатами волів («*Ой що ж я, боже наробила, що сиви воли погубила*»), утрата дівчиною сорочки під час святкування («*На Купали була, сорочку забула*»), дотримання тверезого способу життя під час свята та парубочі п'ятики наступного дня після Купала («*Сьоння Купало, а завтра Ян, сьоння тверезий, а завтра п'ян*») (Давидюк, 2005: 98–99).

Складається враження, що, можливо, звичаї просто втрачені з причин соціального характеру (війни, колгоспи, заборона радянською владою, а потім штучне «вродження» з набуттям соціалістичного змісту). З іншого боку, відсутність обряду не перешкода для поширення пісень через позаобрядову сферу.

Жвавішою постає картина відзначення Купала в записах А. Дмитренко. Тут згадуються й колоритні звичаї впрягання хлопців у крадений у когось із господарів віз для збору по селі хмизу, трісок, задавніх полін, кошиків та інших застарілих речей. Так відбувалося в Піщі, Гуті. Вогнище із цього всього виходило високим. На час дослідів А. Дмитренко в його основу вже «на низ клали соломі, на якій викладали хрест із сухого ломаччя». Цього було замало задля освячення «неугодних Богу дій», тому «на верхівці прилаштовували «крижа» (хреста), виготовленого з двох палок, перев'язаних квітами і льоном. Вірили, що цей хрест буде оберігати село і людей від примх погоди: від ураганів, злив, граду тощо» (Дмитренко, 2008: 20).

Ще під час експедиції 1988 р. було помічено, що Купала як у Світязі, так і в Піщі чомусь святкують не 6, а 7 липня, на самого Івана, тобто вже після служби в церкві. Вочевидь, у цьому поля-

гала суть компромісу ще попередніх поколінь із церквою, адже на час нашого моніторингу молодь до церкви не ходила. Зрештою, усе це дійшло вже в наші дні до освячення обряду з веселощами посеред петрівського посту в цілому.

Особливість малоритських сіл дослідниця вбачає в тому, що в них «основним компонентом купальського вогнища була велика жердина, яку вбивали в землю і обкладали соломою» (Дмитренко, 2008: 20).

Порівняно з часами В. Камінського, К. Нітша і К. Мошинського купальські вогнища набули на Західному Поліссі більшої популярності. З тридцяти семи сіл Берестейщини, обстежених В. Собчуком, їх не палили лише в чотирнадцятьох, «відносячи інколи цю традицію до явищ «нових», запозичених у поляків або мешканців Східного Полісся». Подібна тенденція спостерігалася й на українській території Західного Полісся. Тому, уважає А. Дмитренко, хоч купальське багаття можна вважати в цій місцевості вторинним, воно потіснило всі інші обрядові атрибути (Дмитренко, 2008: 21).

До нових атрибутів святкувань належить виготовлення та потоплення солом'яної ляльки, яку тут називають не «мареною», як на Східному Поліссі, а «відьмою» (Дмитренко, 2008: 22).

Що ж до купальського деревця, то воно покинуло Західне Полісся ще 20 років тому. А. Дмитренко фіксує його лише в одному селі – Гуті (Дмитренко, 2008: 22).

Загалом доволі пізні записи А. Дмитренко не гарантують того, що респонденти не переказують те, що було запроваджено в 1970-х роках.

Як відбувається зміна обрядових дійств чи їх занепад, простежуємо з інформації, записаної нами нещодавно в с. Ветли. Мешканка цього села ділиться своїми дитячими враженнями від святкування, яке відбувалося приблизно 1936–1937 років. Купайлом тут називали ритуальне вогнище, яке розкладали на одній із гірок, від яких походить назва села. «*Ша* (в значенні ще – для місцевої говірки притаманні акавізми) *ме буле малей, там можа міні було штере роке чи кілько, ек палеле, брале барасту, а на нарубале гулле і клале Купайло, гато кулесь купайло рубеле... Ала нашії батьке, чи я знаю хтось там, то . рубале гулле й клале тоє, а палеле на Івана Купала, палеле того кустра. Того кустра ек запалеле і стало гуріте, і тако на такеї тичке натягале шо то з барасте, тую, ну баразине, тую куру, ни кура, ала вуна тако лупіця, кулесь вараньке рубеле, то тако і кедале теме. Таю барасту скрутеть міцно і на шпінь, і кедале, кедале, ек гурів той кустьор,*

та співале то «Танар жа ничка-купалночка, ни веспалася шинхарочка, сукала инурке шувковії, на чаравечке хрумовії». «Ой там на море, на дощачце, там ластувоїке пулощуця, пулощуця, вмівуюця, на купайлечко збіраюця» (Божко, 2020).

Головне враження свята зупинялося саме на підпалених шишках, скручених із берести. Схоже, що й ніяких дійств не відбувалося. «На Івана Купала (туде мулудьожже ж скілько було!) мулудьож збіралася... і кажу, ну є малаю була, ала є помню, шо стуєле ме, брале мана за руку, і стуєле і teme шишкаме, темеве кедале, теме бараста, бараста ж довго гуреть, ек ой!» (Божко, 2020).

Подібні розповіді про те, як відбувалося святкування, ми почули й 1996 р. Єдина відмінність та, що на той час воно вже перейшло з молодіжної сфери на підліткову, але в присутності такої кількості дорослих людей (близько 80 учасників експедиції «Прип'ять-96») місцеві потенційні учасники спасували.

І все ж зміни в сценарії святкування відбувалися. Респондентка, яка згадує, як відбувалося в післявоєнний період, акцентує увагу на тому, що «худеле з запаленими факелами, світом худеле» (мається на увазі через усе село). Перекочувало й саме місце збору. Цього разу вже «в салі клале вогнище, за кладкою. Дрова в людаї витягале да туде нуселе. Клале той вугонь да чуделе кругом. Співале: «Танар Купала, а взавтра Йван» (Божко, 2020). Не упускає інформантка й ще одного колоритного звичаю, який у цьому селі раніше не фіксувався: «А вжа перед Іваном Купалом як того,

корове пасле, то пастух винке вев на куруве, на кажну куруву, і курова прейда, то той хазяїн ужа пастухові давав густенця» (Божко, 2020).

Свою роль у відторгненні купальських традицій відіграла й церква. На запитання про наявність обряду частина респондентів категорично заявляла: «Ми до церкви ходимо».

Висновки. Західне Полісся не має цілісного сценарію купальського обряду. Окремі ритуали, які трапляються в різних місцевостях, – скоріш за все результат механістичних запозичень. Цим легко пояснюється й та особливість, що навіть окремі обрядодійства зосереджені на берегах річок. І не тому, що вода потрібна для дотримання окремих ритуалів, бо вони тут майже не практикуються, а внаслідок логістичних особливостей місцевості, де інші шляхи сполучення між селами часто були відсутні. Особливо це стосується Верхньоприп'ятської низовини. Від початку ХХ ст. популярності тут набули обряди з вогнем, які потіснили решту обрядових дій, що зрідка тут траплялися.

Значна частина збережених у пам'яті респондентів обрядів належить до запроваджуваних закладами культури в 1970-х роках минулого століття. Особливо це стосується сіл Шацького приозер'я.

Запалювання високих вогнищ – північна традиція, яка тягнеться через сусідню Білорусь із Фінляндії. Тільки там їх палять у кінці зими.

Відзначається оригінальністю тільки звичай запалювання берестяних смолоскипів. Це суто місцева особливість купальського обряду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович П. Етнографічні записи: Західна Волинь. Село Мізов і околиці. 1912–1913 рр. Ч. 1. Б/м. і б/р.
2. Білик О. Календарно-обрядовий фольклор Західного Полісся. Луцьк, 2008. 334 с.
3. Давидюк В. Купала, купала, де ти літовала. *Поліська дома*. Вип. 3 : Літо. С. 45–103.
4. Дмитренко А. Свято Івана Купала в селах українського порубіжжя. *Матеріали до української етнології* : збірник наукових праць. Київ : ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2008. Вип. 7 (10). С. 20–25.
5. Камінський В. Свято Купала на Волинському Поліссі. *Етнографічний вісник*. Київ, 1927. Кн. 5.
6. Запис Уляни Божко 2020 р. в с. Ветлах Любешівського району від Надії Шеремети 1932 р. н. та Раїси Зосимович 1938 р. н.
7. Келемен Ю. Історія та перспективи збереження купальської традиції в умовах урбанізації та еміграції сільської молоді України (на прикладі волинського регіону) *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Warsaw, 2019. Vol. 1. April 22. P. 38–42.
8. Лексика Палесся ў простары і часе. Мінск, 1971.
9. Поліська Дома : фольклорно-діалектологічний збірник. Луцьк, 1991. Вип. 1. 188 с.
10. Поліська дома. Луцьк, 2005. Вип. 3 : Літо. 404 с.
11. Тавлай Г. Беларускае купалье. Мінск, 1986.
12. Собчук В. Етновизначальні компоненти в духовній культурі населення Берестейщини (за матеріалами календарної обрядовості). *Етнічна історія народів Європи*. Київ, 2001. Вип. 11. С. 88–92.
13. Шейн П. Матеріали для изучения быта и языка русского населения северо-западного края. С-Петербург, 1887. Т. 1. Ч. 1 : Бытовая и семейная жизнь белоруса в обрядах и песнях. 708 с.
14. Nitsch K. Moscyński K. Zwyczajе świętojańskie na zachodniem Poliesiu. *Lud słowiański*. Kraków, 1929. Т. 1. Z. 1.

REFERENCES

1. Abramovych P. Etnohrafichni zapysy: Zakhidna Volyn. Selo Mizov i okolytsi. 1912–1913 rr [Ethnographic records: Western Volyn. Village Mizov and neighborhood. 1912–1913 years] Part 1. Without a place. Without a year.

2. Bilyk O. Kalendarno-obriadovi folklor Zakhidnoho Polissia [Calendar-Ritual Folklore of Western Polissya]. Lutsk, 2008. 334 s. [in Ukrainian].
3. Davydiuk V. Kupala, kupala, de ty litovala [Kupala, Kupala, where you are eliminated] Poliska doma. Vyp. 3: lito. [Polish home. Issue 3: Summer]. Lutsk, 2005. S. 45–103 [in Ukrainian].
4. Dmytrenko A. Sviato Ivana Kupala v selakh ukrainskoho porubizhzhia. Materialy do ukrainskoi etnologii: Zb. nauk. pr. [Ivan Kupala's holiday in the villages of Ukrainian Holiday. Materials to Ukrainian ethnology: Collection of scientific works]. Kyiv, 2008. Issue. 7 (10). P. 20–25.
5. Kaminskyi V. Sviato Kupala na Volynskomu Polissi [Holy Kupala in Volyn Polissya] Etnohrafichniy visnyk [Ethnographic Bulletin]. Kyiv, 1927. Kn. 5 [in Ukrainian].
6. Zapys Uliany Bozhko 2020 r. v s. Vetlakh Liubeshivskoho raionu vid Nadii Sheremety 1932 r. n., Raisy Zosymovych 1938 r. n. [Insert Ulyana Bozhko 2020 in the village. Vetles of Lubeshivsky district from Nadia Sheremetes 1932 year of birth, Raisy Zosymovych 1938 year of birth] [in Ukrainian].
7. Kelemen Yu. Istoriia ta perspektyvy zberezhennia kupalskoi tradytsii v umovakh urbanizatsii ta emigratsii silskoi molodi Ukrainy (na prykladi volynskoho rehionu) [History and prospects of preserving Kupala tradition in the conditions of urbanization and emigration of rural youth of Ukraine (on the example of the Volyn region)] Social and Economic Aspects of Education in Modern Society. Warsaw, 2019, Vol.1. April 22. P. 38–42 [in Ukrainian].
8. Lieksika Paliessia v prostarie i chasie. [Lexica Polesie in Simple and Time]. Minsk, 1971 [in Belarusian].
9. Poliska Doma Vyp.1: folklorno-dialektolohichniy zbirnyk [Polish House. Issue 1: Folklore-dialectical collection]. Lutsk, 1991. 188 p.
10. Poliska Doma. Vyp. 3: lito. [Polish House. Issue 3: Summer]. Lutsk, 2005. 404 p. [in Ukrainian].
11. Tavlai H. Belaruskae Kupalle [Belarusian Kupalo]. Minsk, 1986 [in Belarusian].
12. Sobchuk V. Etnovyznachalni komponenty v dukhovnii kulturi naselennia Beresteishchyny (za materialamy kalendarnoi obriadovosti) [Ethnecourse components of V. Spiritual culture of the population of Brestshchyna (by materials of calendar rituals). Etnichna istoriia narodiv Yevropy [Ethnic history of peoples in Europe]. Kyiv, 2001. Issue. 11. P. 88–92.
13. Shein P. Materialy dlia izucheniya byta s yazyka russkoho naseleniia severo-zapadnoho kraia» [Materials for the study of the life and language of the Russian population of the North-West Territory] S-Petersburg, 1887. T. 1, Part 1: Bytovaia i semeinaia zhyzn belorusa v obriadakh i pesniakh [Household and Family Life of Belarus in rites and songs]. 708 p. [in Russian].
14. Nitsch K., Moscyński K. Zwyczaje świętojańskie na zachodniem Poliesiu [Svena customs on Western Polies] *Lud słowiański* [Slavic people]. Vol. 1. N. 1. Kraków, 1929 [in Polish].

УДК 008:793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-11>

Оксана ЗАХАРОВА,

orcid.org/0000-0002-2143-7020

доктор історичних наук, професор,

*Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв
(Прилуки, Чернігівська область, Україна) irinatak67@ukr.net*

ДИПЛОМАТИЧНА КОЛЕКЦІЯ. ПОРТРЕТНА ГАЛЕРЕЯ ПАЛАЦУ М. С. ВОРОНЦОВА В ОДЕСІ

Мета дослідження – довести, що художня колекція палацу, яка підкреслює високий соціальний статус власника, належала до числа видатних європейських зібрань XIX століття.

Художник Карло Боссолі зобразив на одній зі своїх робіт інтер'єри турецької вітальні. Крім вітражів, ми бачимо китайські і японські сосуди, меблі, частина яких знаходиться в Алупкінському палаці, портрет М.С. Воронцова кисті Т. Лоуренса.

Окрім родинних портретів Воронцових, до складу мальовничої колекції Одеського палацу входили портрети монархів, видатних державних і військових діячів: короля Франції Франциска I, короля Іспанії Філіппа IV, Петра I, Катерини II, Олександра I і Миколи I, М.М. Сперанського, А.Х. Бенкендорфа та інших.

Співробітниками Алупкінського музею було встановлено, що єдина в країні мальовнича робота англійського художника Хогарта "Політик", придбана М.С. Воронцовим в Лондоні на аукціоні Крісті, походить з Одеських зібрань (Пальчикова, 2000: 71).

Прекрасні художні колекції Воронцовського палацу підтверджували думку сучасників, що за своїм внутрішнім оздобленням він «набагато вищий за будь-яких в Італії».

Серед оточення Воронцових в Одесі було немало художників. Вони протегували «театральному декораторові А. Нанніні, архітекторові Г. Торрічеллі, перспективісту Н. Чернецову».

Художня колекція палацу включала твори мистецтва, привезені в Одесу з родових маєтків М. С. Воронцова, у тому числі з Андріївського, того, що належить графові А. Р. Воронцову.

Книги, журнали, газети й інші матеріали були представлені російською, англійською, французькою, німецькою, італійською, іспанською, латинською, датською, норвезькою, польською і грузинською мовами; деякі екземпляри – мовами народів Сходу.

Необхідно виділити, передусім, величезну кількість зібраних довідкових видань. Це російські словники – від «Лексикону» Татищева до відомого «Енциклопедичного лексикону» Плюшара, більшість енциклопедій, що видавалися в країнах Європи в другій половині XVIII – першій половині XIX століття.

Портретні зібрання палацу М. С. Воронцова в Одесі підкреслювали, передусім, високий соціальний статус власника, який так само, як і його предки, належав до Європейської державної еліти минулого. Палацові інтер'єри прикрашали твори Ван дер Неєра, Ватто, Боровиковського, Воробйова, А. Орловського, Хр. Робертсона, Рокотова, Лампи, Солименко, Свебахи, Тревізани, Міньяра, Нойгасса, Хогарта, Лоуренса, Дж. Хопнера, Р. Еванса, Л. Дессемере, Дж. Хейтера.

Ключові слова: живопис, архітектура, світобачення, творчість, дипломатія.

Oksana ZAKHAROVA,

orcid.org/0000-0002-2143-7020

Doctor of Historical Sciences, Professor,

*National Academy of Management of Culture and Arts
(Pryluki, Chernihiv region, Ukraine) irinatak67@ukr.net*

DIPLOMATIC COLLECTION. PORTRAIT GALLERY M.S.VORONTSOV'S PALACE IN ODESSA

The aim of research is to prove that art collection of the palace, which emphasizes the high social status of the owner, belonged to the number of outstanding European collections of the 19th century.

The artist Carlo Bossoli captured the interior of the Turkish living room on one of his works. In this image, in addition to stained-glass windows, we can see Chinese and Japanese vessels, furniture, part of which is in the Alupka Palace, a portrait of M.S. Vorontsov by T. Lawrence.

In addition to the Vorontsov family portraits, the painting collection of the Odessa Palace included portraits of monarchs, prominent statesmen and military leaders: King of France Francis I, King of Spain Phillip IV, Peter I, Catherine II, Alexander I and Nicholas I, M.M. Speransky, A.Kh. Benckendorff and others.

The staff of the Alupka Museum established that only painting in the country by English artist Hogarth "Politician", acquired by M.S. Vorontsov in London at the Christie's auction, comes from the Odessa collection (Palchikova, 2000: 71).

The magnificent art collections of the Vorontsov Palace contributed a lot opinion of contemporaries that in terms of its interior decoration it "... is much higher than those in Italy."

There were many artists among the Vorontsovs' entourage in Odessa. They patronized to "theatrical designer A. Nannini, architect G. Torricelli, perspectivist N. Chernetsov." The art collection of the palace included works of art, which brought to Odessa from family estates of M.S. Vorontsov, from Andreevsky, owned by Count A.R. Vorontsov.

Books, magazines, newspapers and other materials were presented in Russian, English, French, German, Italian, Spanish, Latin, Danish, Norwegian, Polish and Georgian; some copies in languages of peoples of the East.

First of all, It is necessary to highlight huge number of collected reference publications. These are Russian dictionaries - from Tatishchev's "Lexicon" to the famous "Encyclopedic Lexicon" by Plushard, most of the encyclopedias published in European countries in the second half of the 18th - first half of the 19th centuries.

Portrait collection of the palace of M.S. Vorontsov in Odessa emphasized, first of all, the high social status of the owner - who, like his ancestors, belonged to the European state elite of the past. The palace interiors were decorated with works by Van der Neer, Watteau, Borovikovsky, Vorobiev, A. Orlovsky, Khr. Robertson, Rokotova, Lumpy, Solimenko, Swebach, Trevisani, Minyar, Neugass, Hogarth, Lawrence, J. Hopner, R. Evans, L. Desseme, J. Hayter.

Key words: *painting, architecture, worldview, creativity, diplomacy.*

Предмет дослідження – історія формування художніх зборів палацу М. С. Воронцова в Одесі.

У роботі використані праці О. Ю. Захарової (Захарова, 2001: 156), Л. В. Івченка (Івченко, 2002: 46-47).

Мета дослідження – довести, що художня колекція палацу, яка підкреслює високий соціальний статус власника, належала до числа видатних європейських зібрань XIX століття.

Виклад основного матеріалу. На плані Одеси 1794 року, на місці, де зараз знаходиться палац М. С. Воронцова, позначені лише стіни турецької фортеці Хаджибей (Гаджибей)

За часів правління Е. І. Рішельє земельна ділянка належала радниці Вильбельгорнишній. При А. Ф. Ланжероні його власником стає поміщик Куликовський, який збудував тут «незначний будиночок».

У 1820 році цю садибу придбав у Куликовського за 63 тис. крб. граф М. С. Воронцов.

Після призначення Михайла Семеновича генерал-губернатором Новоросійського краю і намісником Бессарабської області, 21 липня 1823 року він прибув до Одеси. Для М. С. Воронцова був знятий казною на чотири роки двоповерховий особняк на розі Херсонської і Торгової вулиць (Щербина, 2004: 47-48).

У будинку Куликовського оселився ад'ютант генерал-губернатора Н. М. Лонгінов. Як повідомляє у своєму дослідженні Л. А. Щербина, «цей же будинок служив їдальнею графа, де він давав обіди і своїм підлеглим, і запрошеним, серед яких був і Пушкін. Він стояв над обривом Військового спуску і морським обривом, будинок був тоді єдиним на морському березі, з нього відкривався чудовий вид на море» (Щербина, 2004: 38).

Офіційна резиденція генерал-губернатора повинна відповідати високому рангу її власника – вражати величністю.

В «Історичній записці», підготовленій фахівцями інституту «Укрпроектреставрація», сказано,

що проектування Воронцовського палацу очолював міський архітектор Ф. К. Боффо. Вивчення архівної справи «Про спорудження будинку для проживання градоначальника» підтверджує, на думку авторів записки, «не лише участь архітектора Боффо у будівництві палацу Воронцова як головного архітектора проекту, але й освітлює міру участі кожного з відомих і майже невідомих, зайнятих на палаці архітекторів-підрядників П. И. Фраполлі, К. Томазіні, Г. И. Торічеллі, Даллакві, Ріглера. Варто зазначити, що справу цю до кінця не було вивчено». Враховуючи останні зауваження, хотілося б зауважити, що науковий співробітник Алупкінського палацу-музею Л. Н. Тимофєєв, аналізуючи статті англійського історика архітектури Мордауна Крука, а також дані каталогу виставки англійського архітектора Томаса Харрісона, встановив, що «початковий, нездійснений проект палацу в Алушці був створений Т. Харрісоном, і в нім дуже багато рис, схожих з Одеським палацом графа, який був побудований Ф. Боффо за проектом цього ж англійського архітектора» (Філатова, 2002: 111).

Слід зауважити, що батько М. С. Воронцова, граф С. Р. Воронцов, був знайомий з Харрісоном. Михайло Семенович кілька разів особисто відвідував Честер, бажаючи домовитися з архітектором про проектування палацу. Доктор Мойра Рудольф-Хендлі (Великобританія) у своїй дисертації опублікувала проект палацу, виконаний Т. Харрісоном для М. С. Воронцова (близько 1822 р.). «Правда, немає ніякої гарантії, - зазначає у своєму дослідженні Ю. А. Пісьмак, - що цей проект призначався саме для Одеси. Так, в каталозі виставки архітектурних проектів Томаса Харрісона "The Modest Genius" ("Скромний геній"), що проходила в музеї Гросвенор в Честері, говориться, що цей палац повинен був зводитися на берегах Дніпра на Україні» (Захарова, 2007: 8).

Проте ще в 1822 р. М. С. Воронцов представив на затвердження комітету проект будови, яка

в майбутньому, на його думку, прикрасить місто. Ймовірно, що комітет відкинув проєкт палацу Воронцова для Одеси роботи Т. Харрісона, і замовлення було передано Ф. Боффо, який «після доопрацювання і прив'язки звів палац».

Таким чином, не згадуючи заслуг Ф. Боффо, можна припустити, що одним з авторів проєкту був Т. Харрісон.

На жаль, імя цього англійського архітектора відоме у нас тільки вузькому колу фахівців, тоді як «тільки його ізоляція в Честері і природна скромність перешкодили (Харрісону) стати фігурою національного масштабу», як підкреслює в статті, присвяченій Т. Харрісону, один з його біографів Говард Колвін (Захарова, 2007: 8).

У той час, як Т. Харрісон прикрашав своїми будівлями англійську землю, Ф. Боффо облаштовував столицю Новоросії, Одесу.

На початку 1826 року територія ділянки, призначена під будівництво палацу Воронцова на Приморському бульварі, була розчищена від старих будівель. Навесні 1828 року в палаці вже велися ремонтні роботи.

Таким чином, через два роки після початку будівництва кам'яний літопис Одеси поповнився ще одним архітектурним творінням – палацом М. С. Воронцова на Приморському бульварі, що складається з «простого двоповерхового об'єкта на масивному цоколі, північна і східна частини якого створюють майданчик для прогулянок, захищений чавунними литими ґратами з ліхтарями».

У бік бульвару палац обернений плоским портиком з колонами іонічного ордера. Фасад, що виходить до моря, нагадує храмову апсиду, по усій висоті він розчленований п'ятигранним виступом, ребра якого оформлені іонічними колонами. З боку під'їзду – портик з доричною колонадою. Будівлю вінчає класичний антаблемент, фриз якого декорований пишним орнаментом.

Окрім самого палацу, архітектурний комплекс садиби Воронцова включав не існуючий нині службовий корпус, що розташовувався в глибині двору, і двоповерховий флігель, прибудований до палацу під прямим кутом, де знаходилися декілька гостьових кімнат.

Особливу урочистість палацовому ансамблю надавала велична колонада «у чверть кола», що складається з десяти пар колон доричного ордера. (Поруч із часів М. С. Воронцова знаходився мармуровий фонтан).

Якщо говорити про те, що архітектура – це музика, застигла в камені, то Воронцовський палац в Одесі – це політичні ідеї, втілені в архітектурі.

Усередині будівлю палацу можна розділити на три частини: масивний підвальний поверх, де знаходилися льохи і кухні зі слугами; нижній (перший) поверх – парадні кімнати; верхній (другий) поверх – сімейні покої.

Повернувши направо з вестибюля, ви потрапляєте до кімнати манускриптів, за нею – турецький кабінет з бібліотекою, за допомогою балкона суміщений із Зимовим садом, потім «Китайський кабінет» графині Воронцової і «Парадна зала». На першому поверсі знаходилися також більярдна, їдальня, вітальня і буфет.

У приймальні дві парадні вітальні були відкриті для відвідувачів.

Художник Карло Боссолі зафіксував на одній зі своїх робіт інтер'єри турецької вітальні. На цьому зображенні, окрім вітражів, ми бачимо китайські і японські посудини, меблі, частина яких знаходиться в Алупкінському палаці, портрет М. С. Воронцова кисті Т. Лоуренса.

Окрім сімейних портретів Воронцових, до складу мальовничої колекції Одеського палацу входили портрети монархів, видатних державних і військових діячів: короля Франції Франциска I, короля Іспанії Філіппа IV, Петра I, Катерини II, Олександра I і Миколи I, М.М. Сперанського, А.Х. Бенкендорфа та інших.

Співробітниками Алупкінського музею було встановлено, що єдина в країні мальовнича робота англійського художника Хогарта «Політик», придбана М. С. Воронцовим у Лондоні на аукціоні Крісті, походить з Одеських зібрань (Пальчикова, 2000: 71).

Прекрасні художні колекції Воронцовського палацу підтверджували думку сучасників, що за своїм внутрішнім оздобленням він «набагато вищий за будь-яких в Італії».

У житті графа С. Р. Воронцова Італія займає особливе місце. У 70-ті роки XVIII ст. він живе в Пізі – «місті (за його словами) дуже нудному, але яке славалося кліматом, корисним для хворих грудьми». Як зазначає у своєму дослідженні М. Е. Шликова, «ретельні витрати, що фіксуються, "після перебування в Італії" дозволяють установити коло інтересів Воронцова і той обсяг витворів мистецтва, який потрапив у поле зору» (Захарова, 2013: 38). Список витрат, пов'язаних з відвідуванням пам'ятників архітектури і художніх галерей, дуже різноманітний. Це бібліотека Ватикану, галерея Фарнезе, вілли Мадама, Медічі, Бельведер, Боргезе, Альбані і багато чого іншого. У кінці 1778 року Семен Романович робив великі закупівлі витворів образотворчого мистецтва. Усі, хто приїжджав до Риму, щоб пізнати його істо-

ричні цінності і безсмертні творіння живопису, зверталися до великого їх знавця і поціновувача Іогана Фрідріха Ренфенштейна, який, мандруючи Італією, був так приголомшений Вічним містом, що вирішив залишитися в ньому назавжди. У 1771 році Ренфенштейн став почесним академіком Санкт-Петербурзької академії мистецтв і її комісіонером по закупівлях. У половині розписок, виданих С. Р. Воронцову під час розрахунку за купівлю витворів мистецтва, трапляються його ім'я і підпис (Захарова, 2013: 40). Ймовірно, він познайомив графа з видатним майстром німецького класичного пейзажу Якобом Філіпом Хаккертом (1737-1807). У Державному музеї образотворчих мистецтв ім. А. С. Пушкіна знаходиться оригінальне полотно Гвідо Рені «Йосип і дружина Пентефрія» (воно згадане в описі 1802 року в маєтці А. Р. Воронцова в Андріївському). Картина, швидше за все, була придбана С. Р. Воронцовим для старшого брата під час подорожі Італією. Ним купувалися і сучасні копії з античної пластики. У витратних записках містяться також декілька прізвиськ майстрів різьблення по коштовному каменю. Італійські придбання С. Р. Воронцова дозволяють говорити про його високий художній смак.

У 1778 року граф повернувся до Петербургу, де жив досить самотньо. У серпні 1781 року відбулося його весілля з дочкою адмірала А. Н. Сенявіна – Катериною Олексіївною, яка 19 травня наступного року подарувала чоловікові сина. Появу на світ свого первістка Семена Романовича зустрів словами: «народження твоє усіх нас порадувало, веди таке життя, щоб усі засмучувалися від твоєї смерті» (Захарова, 2013: 40).

Серед картин, що прикрашали більярдну, – види Венеції, міста, де в 1783 році почалася дипломатична кар'єра батька М. С. Воронцова – графа Семена Романовича Воронцова. 25 серпня 1784 року у Венеції померла від сухот його дружина графиня Катерина Олексіївна Воронцова. С. Р. Воронцов більше не одружився і присвятив своє життя служінню Вітчизні і вихованню дітей – Михайла і Катерини.

У 1785 році граф Воронцов прибув до місця свого нового призначення – Лондону. Перебуваючи на дипломатичній службі, він високо цінував політичний таланти прем'єр-міністра Вільяма Пітта. Тому не випадково в Лондонській колекції графа був його портрет, привезений М. С. Воронцовим до Одеси після смерті батька у 1832 році.

Добрі стосунки склалися у російського дипломата з головою Палати громад, у майбутньому прем'єр-міністром лордом Гренвіллем, якого

С. Р. Воронцову вдалося схилити до підписання союзного договору між Росією і Англією.

«Добре видно цей документ з цілком різними двома підписами англійською мовою: С. Воронцов і Гренвіль, який тримає в руці лорд Гренвіль на портреті роботи Джона Хопнера з Державного музею образотворчого мистецтва імені Пушкіна. Раніше знаходився в Одеському палаці М.С. Воронцова», – зазначає у своєму дослідженні Л. В. Івченко (Івченко, 2002: 46-47). Портрети батька були особливо цінними для М. С. Воронцова. В Одеському палаці зберігалося одне з кращих, на думку фахівців, зображень С. Р. Воронцова роботи Д. Г. Левицького (що належить до його доанглійського періоду). У 1928 році портрет був відданий в ГРМ (Петербург), а в 1932 році переданий в Наркомпрос УРСР (Харків), де його слід загубився. З Англії був перевезений до Одеського палацу портрет С. Р. Воронцова роботи Річарда Еванса 1828 року, «потім потрапив у Петербург як робота Дж. Хейтера і в 1920 році надійшов через ГМФ в Ермітаж». У Одесі з нього була зроблена копія французькою художницею Луїзою Дессе.

Засновник Одеського ботанічного саду, творець бульварів і парків міста Яків Дессе (у Одесі літера "т", не вимовна французькою мовою, озвучувалася) народився в Парижі в 1761 році і «одним з перших в Європі почав займатися гібридизацією троянд. Його колекція налічувала 210 нових сортів. У 1812 році він одружився з Луїзою Елізабет Сушу» (Галіченко, 2005: 21-22).

У 1815 році в Сен-Дені у них народилася дочка, майбутня художниця Марія-Луїза-Ермінія. Цього ж року сім'я збанкрутувала. Здавалося, все закінчено.

На початку 1819 року Дессе отримав пропозицію зайняти посаду директора Ботанічного саду в Одесі. Дочка відомого садівника і ботаніка Луїза Дессе «мала гарну міцну кисть», нею були виконані чотири копії портретів Воронцових: Михайла Семеновича – з Т. Лоуренса, Єлизавети Ксаверіївни – з Дж. Хейтера, Семена Романовича і його дружини Катерини Олексіївни – з Д. Левицького. У 1849 році Луїза Дессе разом із братом від'їжджає до Риму, де і померла в 1903 році.

Серед оточення Воронцових в Одесі було немало художників. Вони протегували «театральному декораторові А. Нанніні, архітекторові Г. Торрічеллі, перспективісту Н. Чернецову, мало не з дитячих років помічають дарування К. Босоли, І. Айвазовського, Г. Лапченко, глухонімого художника К. Гальпена». За власний рахунок Воронцови відправили їх за кордон, навчали та заохочували замовленнями (Філатова, 1997: 105).

Художня колекція палацу включала твори мистецтва, привезені в Одесу з родових маєтків М. С. Воронцова, у тому числі з Андріївського, такого, що належить графові А. Р. Воронцову.

Якщо в Англії М.С. Воронцов перебував під впливом свого батька Семена Романовича, то після приїзду в Росію головним авторитетом для нього став дядько Олександр Романович.

В описі картин Одеського палацу під номером 184 проходив портрет графа Олександра Романовича Воронцова (невідомий художник, копія з роботи Шміда) (Галіченко, 1992: 48).

А. Р. Воронцову не було і 12 років, але він вже був добре знайомий з творами Вольтера, Расіна, Корнеля, Буало й інших французьких письменників. Відтоді бажання знати все, що стосується історії і політики, особливо по відношенню їх до Росії, було завжди.

Дуже цікава і повчальна власна оцінка свого виховання А. Р. Воронцовим подана ним у записках. «Його гідність у тому, що у той час не нехтували вивченням російської мови. Можна сказати, що Росія – єдина країна, де нехтують вивченням своєї мови і всього, що стосується країни, в якій люди народилися на світ. Ті жителі Петербургу і Москви, які вважають себе людьми освіченими, піклуються і про те, щоб їхні діти знали французьку мову, оточуючи тих іноземцями, дають їм добре кваліфікованих учителів танців і музики, але не вчать їх рідній мові, так що це прекрасне і дороге виховання веде до досконалого незнання батьківщини, до байдужості і навіть презирства до країни, з якою нерозривно пов'язане наше існування, і до прив'язаності до всього, що стосується вдачі чужої країни, особливо Франції». З 1761 по 1768 рік А. Р. Воронцов – повірений у справах при Віденському дворі, посланець в Голландії, повноважний міністр в Англії, міністр в Голландії. У 1773 році він стає президентом Комерц-колегії. Граф Воронцов брав участь у складанні митного тарифу, укладав торгові договори з іноземними державами, сприяв поживленню російської торгівлі. Олександр Романович звернув увагу на російське кам'яне вугілля, був проти великих податків і обтяження платежами бідних верств населення.

У 1794 році А. Р. Воронцов отримує звільнення від служби, а з 1802 по 1804 рік він канцлер Російської імперії.

У березні 1805 року М. С. Воронцов приїхав до Москви і попрямував звідти в маєток свого дядька – Андріївське, де тоді знаходився Олександр Романович. Дядько був задоволений своїм племінником. 22-річний Михайло Семенович з

чесною витримав бойове хрещення на Кавказі. Але це була їхня остання зустріч.

Для М. С. Воронцова служба на благо Росії була сенсом життя, але втрата чесного імені не може бути виправдана ніякими обставинами. І світогляд, і заслужена військова слава стала причиною того, що до початку Вітчизняної війни 1812 року М. С. Воронцов належав до числа найшанованіших офіцерів російської армії.

В одній з гостьових першого поверху на п'єдесталі з чорного мармуру стояла срібно-золотиста посудина (у формі старовинної вази), «подарована Воронцову військом» (Захарова, 2007:57).

У 1815 році М. С. Воронцов був призначений командуючим російським окупаційним корпусом у Франції. Штаб-квартира корпусу знаходилася в Мобеже. Популярність Воронцова в армійських колах і серед місцевих жителів була вражаючою.

На знак поваги до свого командувача усі офіцери корпусу, «задоволені його начальством, піднесли срібну вазу з прописаними їхніми іменами», – говорить у формулярному списку М. С. Воронцова. Проте існує версія, що ця ваза була подарована командувачеві як вдячність за оплату усіх боргів офіцерів корпусу – приблизно 1,5 мільйонів рублів асигнаціями (з особистих коштів) (Захарова, 2001: 156).

Воронцов по праву належав до еліти російської армії, що було визнано не лише у вітчизні Михайла Семеновича, але і за її межами. Герцог Велінгтон назвав М.С. Воронцова «зіркою Росії».

Полководець був посадженим батьком нареченої на весіллі М. С. Воронцова в Парижі в 1819 році. Невипадково в робочому кабінеті Одеського палацу, звідки відкривався прекрасний краєвид на море, знаходився портрет герцога. Бронзова фігура Велінгтона прикрашала камін, над яким – портрет дружини генерал-губернатора, графині Є. К. Воронцової роботи Джорджа Хейтера. Художник портретував графиню в Англії в 1832 році в старовинному маєтку Вілтон, що належав лордові Пембруку.

Є. К. Воронцова зображена в пишній сукні з мереживним коміром, малиновому береті, в руці – віяло, ліворуч фоном служать органні труби. «Єлизавета Ксавєрьєвна у себе в Одесі мала портативний орган і вважалася однією з перших в Росії виконавиць на цьому інструменті». (Нині портрет знаходиться у зібранні Ермітажу) (Філатова, 1997: 106).

Пристрасть, говорять мудреці, коли двоє дивляться один на одного. Любов – коли двоє див-

ляться на Бога. Господь допоміг Єлизаветі Ксавєр'ївні і Михайлу Семеновичу майже 40 років бути разом.

Оточений портретами дорогих йому осіб, М. С. Воронцов немов «священнодіяв» за своїм столом в напівциркульному просторі кабінету, відведеного від іншого об'єму пілястрами тосканського ордера зі штучного мармуру.

Дуже цікаве припущення Ю. А. Письмака, що форма кабінету М. С. Воронцова і розташованої під ним Білої їдальні «сходить ще до ранніх християнських культових споруд». Провівши порівняльний аналіз планувальної структури палацу в Одесі і планів англійських церков раннього Середньовіччя, Ю. А. Письмак говорить про спадкоємність «об'ємно-планувальних рішень і архітектурних прийомів» (Захарова, 2007: 64).

У книжкових зібраннях, де, як стверджує Л.А. Щербина, «Пушкін читав збірку новел Пьетро Аретіно (дуже рідкісне видання), робив виписки. Поет повністю списав для себе "Записки Катерини", які були згодом випущені Герценом в Лондоні за Пушкінським списком, зробленим в Одесі» (Щербина, 2004: 49).

Книжкові зібрання М. С. Воронцова в Одесі включали в основному видання починаючи з XVI століття, проте були книги і давніші раннього періоду.

Книги, журнали, газети й інші матеріали були представлені російською, англійською, французькою, німецькою, італійською, іспанською, латинською, датською, норвезькою, польською і грузинською мовами; деякі екземпляри – мовами народів Сходу.

Необхідно виділити, передусім, величезну кількість зібраних довідкових видань. Це російські словники – від «Лексикону» Татищева до відомого «Енциклопедичного лексикону» Плюшара, більшість енциклопедій, що видавалися в країнах Європи в другій половині XVIII – першій половині XIX століття.

У 1829 році Воронцов надсилає прохання на ім'я імператора про устанovu а Одесі Міської

публічної бібліотеки. У відповідь був отриманий рескрипт: «Панові Новоросійському і Бессарабському генерал-губернатору. За поданням про устанovu в Одесі міської публічної бібліотеки. Я дозволяю вживати з доходів міста Одеси щорічно: на зміст цієї бібліотеки і поповнення книгами, що знову виходять, картами і інше по 2000 рублів і на платню бібліотекареві по 1500 рублів. Петербург, 13 вересня 1829 року. Микола". Для будівлі публічної бібліотеки був виділений будинок у кращій частині міста на Приморському бульварі.

Через вісім років після описуваних подій, в 1837 році, під час своєї подорожі на південь Росії Микола I знову відвідав Одесу. Імператорська родина зупинилася в палаці генерал-губернатора графа М. С. Воронцова, спеціально підготовленому до візиту найвищих гостей. Та все ж головний предмет турботи Воронцова в цей час – палац в Алуцці, який не відокремлений від парку. Разом вони утворюють деяку ідеальну модель світобачення, де немає релігійної і національної ворожнечі, де править Аристократія духу.

Палаці – два світи. Стиль ампір – це імперська ідеологія. Але в убранстві інтер'єрів Одеського палацу «застигли» не лише мелодії полонезів і церемоніальних маршів – дедалі виразніше чутні в них східні наспіви, музика Середньовіччя. Ідеї романтизму впливали на розвиток різних напрямів у мистецтві.

Висновки. Портретні зібрання палацу М. С. Воронцова в Одесі підкреслювали передусім високий соціальний статус власника, який так само, як і його предки, належав до Європейської державної еліти минулого. Палацові інтер'єри прикрашали твори Ван дер Неєра, Ватто, Боровиковського, Воробйова, А. Орловського, Хр. Робертсон, Рокотова, Лампи, Солієнко, Свєбахи, Тревізани, Міньяра, Нойгасса, Хогарта, Лоуренса, Дж. Хопнера, Р. Еванса, Л. Дессеме, Дж. Хейгера. Художні колекції палацу М. С. Воронцова в Одесі належали до числа видатних європейських зібрань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галиченко А.А. Копия, достойная оригинала. О творчестве Луизы Дессеме. *Художественное собрание музея* : сб. статей. Симферополь: Бизнес – Информ, 2002. Вып. 1. 184 с.
2. Галиченко А.А. Реликвии А.Р. Воронцова в собрании Алушкинского Государственного заповедника. *Воронцовы – два века в истории России* : сб. статей. Владимир: РИО, 1992. 187 с.
3. Захарова О.Ю. Генерал-фельдмаршал Светлейший князь М. С. Воронцов : монография. Москва: Центрполиграф, 2001. 384 с.
4. Захарова О.Ю. Дворец С. М. Воронцова в Одессе : монография. Симферополь: Оригинал, 2007. 96 с.
5. Захарова О.Ю. Жизнь и дипломатическая деятельность графа С. Р. Воронцова : монография. Москва: Центрполиграф, 2013. 256 с.

6. Ивченко Л.В. Семен Романович Воронцов и его окружение. *Воронцовы и Англия* : сб. статей. Симферополь: Крымский архив, 2002. 147 с.
7. Пальчикова А.П. История формирования художественного собрания Алушкинского дворца-музея : сб. статей к 150-летию Алушкинского дворца. Симферополь: Крымский архив, 2000. 148 с.
8. Филатова Г.Г. Азиатский павильон, или Старый дворец Воронцовых в Алушке. *Воронцовы и Англия* : сб. статей. Симферополь: Крымский архив, 2002. 147 с.
9. Щербина Л.А. Пушкин в Одессе : монография. Одесса: Астропринт, 2004. 464 с.

REFERENCES

1. Galichenko, A.A. Kопiya, dostoy'naya originala. O tvorchestve Luizyi Desseme: sb. statey Hudozhestvennoe sobranie muzeya [Copy, which worthy to original. About art of Louise Desseme. Art collection of the museum]. 1. 2002. Simferopol. Biznes – Inform. p. 184. [in Russian].
2. Galichenko, A.A. Relikvii A.R. Vorontsova v sobranii Alupkinskogo Gosudarstvennogo zapovednika: sb. statey Vorontsovyi — dva veka v istorii Rossii [Relics of A.R. Vorontsov in collection of Alupkin State Reserve. Vorontsov - two centuries in the history of Russia]. 1992. Vladimir: RIO. p. 187. [in Russian].
3. Zaharova, O.Yu. General-feldmarshal Svetleyshiy knyaz M.S. Vorontsov: monografiya [General-Field Marshal His Serene Highness Prince M.S. Vorontsov: monograph]. 2001. Moscow: Tsentrpoligraf. p. 384. [in Russian].
4. Zaharova, O.Yu. Dvorets S.M. Vorontsova v Odesse: monografiya [Palace of S.M. Vorontsov in Odessa: monograph]. 2007. Simferopol: Original. p. 96. [in Russian].
5. Zaharova, O.Yu. Zhizn i diplomaticheskaya deyatilnost grafa S.R. Vorontsova: monografiya [Life and diplomatic activities of Count S.R. Vorontsov: monograph]. 2013. Moscow: Tsentrpoligraf. p. 256. [in Russian].
6. Ivchenko, L.V. Semen Romanovich Vorontsov i ego okruzhenie: sb. statey Vorontsovyi i Angliya [Semyon Romanovich Vorontsov and his entourage: collection of works. articles Vorontsov and England]. 2002. Simferopol: Kryimskiy arhiv. p. 147. [in Russian].
7. Palchikova, A.P. Istoriya formirovaniya hudozhestvennogo sobraniya Alupkinskogo dvortsa-muzeya: sb. statey K 150-letiyu Alupkinskogo dvortsa [History of formation art collection of the Alupka Palace Museum: collection of articles. articles to the 150th anniversary of the Alupka Palace]. 2000. Simferopol: Kryimskiy arhiv. p.148. [in Russian].
8. Filatova, G.G. Aziatskiy pavilon, ili Staryiy dvorets Vorontsovyih v Alupke: sb. statey Vorontsovyi i Angliya [Asian Pavilion, or Old Vorontsov Palace in Alupka: Sat. articles Vorontsov and England]. 2002. Simferopol: Kryimskiy arhiv. p. 147. [in Russian].
9. Scherbina, L.A. Pushkin v Odesse: monografiya [Pushkin in Odessa: monograph]. 2004. Odessa: Astroprint. p. 464. [in Russian].

УДК 785.1(510)"19/20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-12>**Інчжен КАН,***orcid.org/0000-0001-6225-686X*

аспірант кафедри теорії та історії культури

Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

(Київ, Україна) *kangyingzheng72@gmail.com*

ВЕСТЕРНІЗАЦІЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШАНХАЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена питанням вестернізації музично-культурного простору Шанхая у другій половині ХІХ ст. Розглядається вплив Нанкінського договору і військово-політичних чинників на процес формування музичної інфраструктури напівколоніального міста. З'ясовано, що поразка династії Цін в Опійних війнах не тільки відкрила Великобританії, а пізніше – і країнам західної коаліції (Франції, США) доступ до торговельно-економічної діяльності в портах, але й сприяла культурно-освітній «інтервенції» на півдні Китаю. Показано статистику зростання чисельності європейців у концесійних поселеннях і вплив демографічної ситуації на активізацію музично-культурного дозвілля містян. На основі аналізу англомовних періодичних видань західного сектора Шанхая розкрито значення діяльності Філармонічного товариства та окремих музичних асоціацій щодо організації концертних виступів виконавців-солістів, камерних ансамблів та оркестрових колективів. Висвітлено концерти музикантів-аматорів і професійних виконавців та їхнє сприйняття місцевою публікою. Зображено вимогливість слухачів та критиків до рівня виконавської майстерності концертантів і дискусії, які виникали після концертів європейських гастролерів у публікаціях «North China Herald». З'ясована особлива роль французького флейтиста, диригента і композитора *Jean Rémusat (1815–1880)* у пошвавленні музично-концертної діяльності в Шанхаї. Зазначається, що його приїзд сприяв значному розвитку сольного, ансамблевого й оркестрового виконавства в місті. Виявлено, що організовані за ініціативою митця «Шанхайське філармонічне товариство» та асоціації музикантів різних спеціалізацій активізували виступи аматорських колективів і професійних виконавців. Встановлена визначальна роль *J. Rémusat* у створенні Шанхайського муніципального духового оркестру.

Ключові слова: музична культура, вестернізація, Шанхай, концертна діяльність, оркестрове виконавство, Ж. Ремюса.

Yingzheng KANG,*orcid.org/0000-0001-6225-686X*

Graduate Student at the Department of Theory and History of Culture

Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music

(Kyiv, Ukraine) *kangyingzheng72@gmail.com*

WESTERNIZATION OF SHANGHAI MUSIC CULTURE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

The article is about the westernization of Shanghai's musical and cultural sphere in the second half of the 19th century. The influence of the Nanjing Treaty and military-political factors on the formation process of the musical infrastructure of the semi-colonial city is being considered. It has been found out that the defeat of the Qing dynasty in the Opium Wars opened access to Great Britain, and later to the Western coalition countries (France, USA), not only to trade and economic activities in Chinese ports, but also contributed to cultural and educational "intervention" in southern China. The statistics of the increase of Europeans in concession settlements and the influence of the demographic situation on the activation of musical and cultural leisure of the townspeople is shown. Based on the analysis of the anglophone periodicals in Shanghai's western sector, the significance of the Philharmonic Society's activities and individual music associations in organizing concert performances of soloists, chamber ensembles and orchestral groups is elaborated upon. The concerts of amateur musicians and professional performers and their perception by the local concert-goers are focused on. The requirements of both listeners and critics to the level of musicians' performing skills and the discussions that arose after the concerts of European touring artists in the publications of the North China Herald are brought out. The exceptional role of the French flutist, conductor and composer *Jean Rémusat (1815–1880)* in the revival of music and concert activities in Shanghai was proven. The article mentions that his arrival contributed to the significant development of solo, ensemble and orchestral performance in the city. The article also states that the Shanghai Philharmonic Society and the associations of musicians of various specializations organized on his own initiative intensified the performances of amateur groups and professional performers. The decisive role of *J. Rémusat* in the creation of the Shanghai Municipal Brass Band has been brought about.

Key words: musical culture, westernization, Shanghai, performing activity, orchestral performance, J. Rémusat.

Постановка проблеми. Розвиток музичної культури Китаю впродовж другої половини XIX ст. пов'язаний із надзвичайно складними політичними, військовими та соціально-економічними чинниками, котрі мали визначальний вплив на процес її вестернізації. Середина XIX ст. стала важким випробуванням для країни. Після поразки династії Цін в Опіумній війні (1840–1842 рр.) був укладений принизливий Нанкінський договір (1842 р.) – перша з низки несправедливих угод, які уряд підписав із західними країнами. Він не тільки відкрив Великобританії, а пізніше – і країнам західної коаліції (Франції, США) доступ до портів, але й сприяв культурно-освітній «інтервенції». Ще більш екстенсивного характеру набуває процес вестернізації музичної культури Китаю на зламі XIX ст. і XX ст., після розгрому Повстання боксерів (1900 р.), коли країна за Пекінським протоколом фактично втратила незалежність і була розподілена на сфери впливу між європейськими державами, Японією і Росією. Намагання захистити свою культурну спадщину від впливу західних місіонерів, запобігти європейській та японській колонізації змусило китайську інтелігенцію та урядовців шукати шляхи до зміцнення держави через проведення економічних, політичних і культурних реформ. Їх основним гаслом у подоланні всіх негативних наслідків несправедливих угод було: «Вчитися в Заході, щоб боротися проти Заходу» (Chang, 1999: 22).

Особливе місце в європеїзації музично-культурного простору Китаю належить Шанхаю, який не тільки став південними воротами для проникнення передових європейських технологій і прогресивних економічних моделей, але й відкрив доступ для західної музики на шляху її транскультурації. В українському музикознавстві зазначені проблеми ще не отримали належного висвітлення, що актуалізує необхідність дослідження всіх чинників процесу вестернізації музичної культури Шанхая впродовж другої половини XIX ст.

Аналіз досліджень. Аналізуючи сучасний стан досліджень музичної культури європейських концесій Шанхая, слід виокремити роботи китайських, європейських та американських авторів. Так, окремі питання становлення музичного мистецтва в європейських поселеннях міста в 1843–1911 рр. розглядаються Н. Gong (Gong, 2016), котрий акцентує увагу на самодіяльному і професійному виконавстві. Більш короткому періоду (1860–1865 рр.) розвитку театрального і музичного мистецтва присвячена стаття J. H. Наан (Наан, 1989; 1993), котра була опублікована у Нідерландах та Гонконгу. В ній автор проводить

аналіз театральних і музичних виступів митців міста в означений період. Окремі питання історії і музичної культури Шанхая також розглядаються в дисертації M. L. Sinclair (Sinclair, 1973), монографії R. Bickers (Bickers, 2003) і публікаціях Y. Xiong та M. Zhang (Xiong, Zhang, 1999). В українсько- і російськомовних працях питання вестернізації музичної культури Шанхая висвітлюються фрагментарно.

Метою статті є визначення особливостей вестернізації музично-культурного простору Шанхая і розкриття основних напрямів розвитку музичної інфраструктури міста у другій половині XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи процес вестернізації музичного мистецтва Китаю у другій половині XIX ст., зазначимо, що найбільш помітний вплив західної музики відчувається в південних регіонах, центром яких став Шанхай. Його «культурна окупація» після принизливого Нанкінського договору не передбачала будь-якого втручання в музично-культурні традиції Піднебесної і носила локальний характер. Вона обмежувалася правом іноземних адміністрацій на створення комфортних умов для проживання своїх громадян у відокремлених кварталах і забезпечення необхідного музичного середовища європейського зразка для проведення їхнього культурного дозвілля¹.

Необхідно підкреслити, що для всебічного й об'єктивного висвітлення процесів, пов'язаних із європеїзацією музичної культури Шанхая, потрібно враховувати демографічну структуру його населення. Незважаючи на виконання представниками західної коаліції важливих функцій щодо забезпечення європейцям стратегічних позицій на китайському плацдармі, їх фізична присутність в Шанхаї була досить скромною. Якщо спиратися на статистичні дані, то станом на 17 листопада 1843 р., коли офіційно відкрився шанхайський порт, у місті з населенням близько 200 тис. осіб було зареєстровано лише 26 іноземців (Xiong, Zhang, 1999: 5). Через три роки, у 1846 р., їх кількість збільшилася до 120 осіб (Наан, 1993: 2). У 1851 р., як свідчила щотижнева газета «North China Herald» про результати проведеного британцями перепису, чисельність іно-

¹ Сфера дозвілля в західному секторі Шанхая розвивалася за трьома основними напрямками: спорт, театр і музика. Саме в такому порядку розміщує популярні захоплення європейців M. Sinclair, вказуючи, що в місті було багато спортивних клубів, які охоплювали широкий спектр діяльності – плавання, вітрильний спорт, веслування, теніс, фехтування, бокс, більярд, боулінг тощо (Sinclair, 1973: 363). Менше на ранніх етапах було аматорських драматичних гуртів і музичних самодіяльних колективів.

земців складала всього 256 осіб, основну частину з яких становили чоловіки (218), а решту (38) – жінки². Подвоєння кількості іноземців спостерігається тільки у 1859 р., коли в місті проживало 495 чоловіків та 74 жінки із європейських країн³.

Розміщення в Шанхаї європейського військового контингенту чисельністю 1850 осіб, за результатами перепису 1865 р., свідчить про збільшення загальної кількості європейців до 2100 осіб⁴. Через 16 років, у 1881 р., у місті, згідно з повідомленням англійського консульства, проживало 2767 європейців, які представляли 0,9% від усього населення Шанхая, у котрому на той час налічувалося 302 767 осіб (Bullock, 1884: 445). З огляду на вказану статистику видно, що багатонаціональна західна «діаспора», яка забезпечувала стратегічні торговельно-економічні зв'язки Заходу з Китаєм, представляла досить малу частку населення Шанхая.

Перші кроки у формуванні музично-культурного середовища західного зразка в Шанхаї, як свідчать місцеві періодичні видання⁵, в яких зафіксовані короткі повідомлення про концертні виступи виконавців-аматорів і музикантів-гастролерів, відбувалися за непростих умов дефіциту професійних виконавців. Аналізуючи регулярність проведення театральних вистав і концертів музикантів, J. H. Naap вказує на значно більшу кількість перших (Naap, 1989: 170). Виступи інструменталістів та вокалістів проходили в Шанхаї значно рідше, основними виконавцями були місцеві самодіяльні музиканти, військові оркестри розквартированих 67-го британського піхотного та 101-го французького полків і гастролери-професіонали. Очевидно, порівнюючи кількість концертів музикантів і театральних вистав, J. H. Naap залишив поза увагою замітку дописувача щотижневика «North China Herald», котрий у березні 1861 р. повідомляв про регулярні виступи оркестру 101-го полку, які відбувались «щонеділі і щочетверга (якщо дозволяла погода) між 3 та

4 годинию»⁶. Зрідка в газетних анонсах зустрічаються короткі оголошення про концерти духового оркестру 67-го британського піхотного полку і Рейнського духового оркестру, котрі інколи супроводжували театральні вистави. Описуючи атмосферу, яка панувала в англійському секторі Шанхая, британський історик Р. Бікерс зазначав: «Це було китайське місто, але з оркестром, який влітку вечорами грав тиху музику в англійському стилі в саду...» (Bickers, 2003: 39). Традиційні програми літніх садових концертів духового оркестру склали популярні вальси, польки, марші, арії з опер та інші твори, доступні широкому загалу слухачів.

Справедливість зауважень J. H. Naap щодо нечастих концертів музикантів у місті переважно стосується сольних і камерних виступів інструменталістів та вокалістів, котрі, дійсно, рідко з'являлися перед шанхайландерами⁷. Серед імен виконавців, які фігурують в коротких газетних рецензіях середини XIX ст., виділяється піаніст, професор Шонбрун⁸. Незважаючи на періодичну участь професора в концертних програмах як соліста та акомпаніатора, його виступи досить стримано оцінювалися місцевими критиками. Дехто з них наголошував на конкретних недоліках у виконавській техніці соліста. Така вимогливість критиків до виконавської майстерності професора Шонбруна, можливо, була пов'язана зі значно успішнішими виступами попередніх піаністів, котрі хоч і рідко, проте з'являлися перед шанхайськими любителями музики. Про відмінну техніку молодої піаністки, яка закінчила Паризьку консерваторію і вперше була представлена поціновувачам фортепіанної музики, із захопленням повідомляв кореспондент «North China Herald» у лютому 1852 р. Особливе враження на нього справили віртуозність, чіткість артикуляції та неповторне туше. Її стиль, за словами кореспондента, «характеризується тією блискучістю і виразністю, які виділяють виконавців тієї столиці [Парижа]»⁹.

Не менш захоплюючою стала зустріч шанхайландерів із іншим вихованцем Паризької консерваторії – мультиінструменталістом Алі Бен-Су-

² North China Herald, 3. V. 1851.

³ North China Herald, 21. I. 1860.

⁴ North China Herald, 1. IV. 1865.

⁵ Одним із найбільш важливих видань, які є основним джерелом у дослідженні музично-культурного життя Шанхая 1850–1860 рр., вважається щотижневик «Північно-Китайський вісник» (North China Herald), котрий було засновано у серпні 1850 р. Газета «Щоденні новини Північного Китаю» (North China Daily News) почала виходити у 1864 р., однак збережені копії датуються лише липнем 1866 р. Також упродовж 1862–1869 рр. виходили друком «Шанхайські записки» (Shanghai Recorder) та «Шанхайські комерційні записки» (Shanghai Commercial Record), які збереглися в обмеженій кількості.

⁶ North China Herald, 16. III. 1861.

⁷ Шанхайландерами (англ. shanghaiander) називали жителів Шанхая, які проживали з середини XIX ст. до приблизно 1950 р. в європейських секторах міста. Китайську частину населення називали шанхайцями. Р. Бікерс розглядає шанхайландерів як найбільш впливову британську громаду в Китаї, котра мала політичний і військовий контроль у центрі міста до кінця 1930-х рр. та активно намагалася дотримуватися власної політики і впливати на британський та інші іноземні уряди (Bickers, 2003).

⁸ Ім'я Шонбруна, як і більш повну інформацію про нього, на сьогоднішній день не вдалося встановити.

⁹ North China Herald, 28. II. 1852.

Аллі (Ali Ben-Sou-Allé)¹⁰, який вперше 19 вересня 1856 р. репрезентував меломанам міста саксофон і його різновиди. Створений видатним бельгійським музикантом і винахідником А. Саксом новий інструмент, котрий ще рідко лунав в європейських столицях, музикант успішно демонструє в Шанхаї, де зупиняється дорогою до Австралії. Його концерт у місті став справжнім відкриттям для багатьох шанхайських любителів музики, котрі, проте, неоднозначно оцінили інструменти і концерти митця. У програмах виступів та анонсах нові інструменти зазначені не як саксофон із різновидами, а як тюркофон (turkophone) і тюркофоніні (turkophonini)¹¹.

Підкреслюючи значущість події, кореспондент на сторінках «North China Herald» сенсаційно заявляв: «Сьогодні ввечері відбувся перший справжній концерт в історії поселення» (Наан, 1989: 198). Перелічуючи всі досягнення Аллі Бен-Су-Аллі на європейських сценах і широку сферу використання інструмента, автор водночас досить критично оцінює якість звучання «тюркофона» (альтового саксофона) і чистоту інтонації в «окремих нотах», а наприкінці робить несподівано різкий висновок, вважаючи його «...взагалі недосконалим інструментом»¹².

Значно вище були оцінені виконавська майстерність Аллі Бен-Су-Аллі і звуковиражальні можливості «тюркофоніні» (саксофона сопраніно) під час виконання варіацій, котрий визнаний дописувачем «безумовно, найдосконалішим і найприємнішим із обох інструментів» (Наан, 1989: 199).

У коротких рецензіях на концерти європейських виконавців, які проходили в напівколоніальному Шанхаї, відчувається високий професійний рівень музичних критиків, котрі не завжди «гостинно» поводитись із заїжджими гастролерами, а намагались об'єктивно оцінити майстерність митців зі Старого світу.

¹⁰ Справжнє прізвище французького музиканта – Ж. Б. Соуаль (Jean-Baptiste Soualle, 1824–1899 pp.), його зміна на арабський варіант Ali Ben-Sou-Allé відбулася після перебування в країнах Південно-Східної Азії, Індії, Китаю і прийняття ісламу. Ж. Б. Соуаль навчався грі на кларнеті у класі відомого професора Г.-Л. Клозе в Паризькій консерваторії, котру успішно закінчив у 20-річному віці, отримавши в 1844 р. першу премію конкурсу Паризької консерваторії. Пізніше він освоює новий інструмент (саксофон) і починає його активно популяризувати, гастролуючи по острівних країнах Південно-Східної Азії, Австралії, Індії, Китаю і виступаючи у таких великих містах, як Шанхай, Сідней, Маніла тощо (Londeix, 2014).

¹¹ Нові назви інструментам А. Сакса Ж. Б. Соуаль, можливо, дав після незначних власних удосконалень, додавши октавний клапан і здійснивши окремі зміни в клапанній механіці нижнього регістру. Насправді це були альтовий саксофон та інший різновид сімейства – сопраніно. Сама назва «тюрко», вочевидь, пов'язана з турецьким корінням музиканта (Наан, 1989: 198).

¹² North China Herald. 20. VIII. 1856 p.

Виступи Аллі Бен-Су-Аллі в Шанхаї та їх оцінка музичною критикою і місцевими меломанами показують, що, незважаючи на величезну віддаленість від європейських й американських культурних центрів, жителі європейських кварталів міста мали змогу знайомитись із новими інструментами і належним чином оцінювати їх.

Враховуючи значні відстані, які відділяли Шанхай від Старого і Нового світу, серед європейських та американських музикантів не так часто з'являлися сміливці, котрі наважувалися здійснити азіатський концертний тур із непевними фінансовими перспективами. Серед тих, хто зміг прийняти непросте рішення не лише відвідати напівколоніальний мегаполіс із концертами, але й вирушити для того, «щоб прожити в Шанхаї до кінця своїх днів», вирізняється «стійкий і трохи ексцентричний інтелігент» Жан Ремюса (Jean Rémusat, 1815–1880 pp.) (Наан, 1989: 198). Саме йому судилося очолювати впродовж 1865–1880 pp. процес формування музичної інфраструктури європейського поселення Шанхая і заснувати муніципальний духовий оркестр, котрий у подальшому стане фундаментом для розвитку симфонічно-оркестрової культури Китаю.

Творча діяльність Ж. Ремюса до переїзду в Китай переважно була пов'язана з французькими та англійськими оркестрами, в яких він зарекомендував себе як талановитий флейтист-віртуоз. Саме так характеризує його в авторитетному енциклопедичному виданні «Biographie universelle des Musiciens» Ф. Фетіс, вказуючи на феноменальні здібності митця, що дозволили йому вже в 17-річному віці отримати першу премію на конкурсі Паризької консерваторії та успішно закінчити навчання у класі професора Ж.-Л. Тюлу (Fetis, 1875: 229).

Приїзд Ж. Ремюса до Шанхая не тільки значно поживавив концертне життя мегаполіса, в якому він сам стає активним учасником виступів перед городянами, але й сприяв пошуку більш активних форм організації культурного дозвілля шанхайландерів. Нечасті концерти, якими радували місцеву еліту заїжджі музиканти впродовж 20-річного періоду існування європейських поселень, вже не задовольняли її музично-естетичні запити. Потрібен був новий підхід до формування відповідної концертно-організаційної структури, котра б забезпечувала проведення виступів музикантів. Пропозиції, в котрих музиканти-любители закликають створити вокальну або інструментальну асоціацію для проведення концертів за передоплатою, неодноразово озвучувались раніше. Їх потреба аргументувалась тим, що у Шанхаї існу-

вала велика кількість талановитих музикантів-аматорів, майстерність яких «неможливо ніде краще оцінити публіці, ніж під час їх виступу»¹³.

Із появою Ж. Ремюса в Шанхаї значно поживалися сольні і камерні концерти, в яких він брав безпосередню участь як флейтист¹⁴. Про його сольні виступи в Шанхаї (10 травня 1866 р.) та Макао (3 та 17 червня 1866 р.) збереглися повідомлення місцевих газет¹⁵. Партнерами флейтиста були відомі в Європі й авторитетні в Шанхаї британський органіст та піаніст Г. Б. Фентум¹⁶ і голландський скрипаль та піаніст Й. Х. Ібург¹⁷, з якими він провів велику кількість сольних й ансамблевих концертів (Chang, 1999: 91). До виступів Ж. Ремюса також долучав свою доньку-співачку. Про успішний концерт сімейного дуету, в якому пролунали окремі номери з ораторії «Stabat mater» Дж. Россіні, «котрі справили глибоке враження на слухачів Шанхая», неодноразово повідомляла місцева газета¹⁸.

Сольні й ансамблеві концерти Ж. Ремюса в Шанхаї та ближніх регіонах виявляли лише одну грань його різнобічної творчої діяльності як виконавця, диригента, композитора¹⁹, музичного продюсера і музиканта-просвітителя. Необхідний досвід він отримав ще на батьківщині, організувавши у 1863 р. у своєму рідному місті Бордо оркестр для виконання популярної класичної музики (Pierre, 1900: 838), в концертах якого виступав до від'їзду в Китай. Прибувши в далекий Шанхай, Ж. Ремюса намагається запро-

понувати вже апробовану модель інфраструктурного музичного проєкту європейській спільноті міста. Для цього він ініціює створення наприкінці 1866 р. і на початку 1867 р. «Шанхайського філармонічного товариства» та «Асоціації духової музики»²⁰, одним із основних завдань яких була «організація щомісячних концертів у прохолодну пору року» (Gong, 2016: 91).

Не обмежуючись власними сольними та камерно-інструментальними виступами, Ж. Ремюса, як і раніше в Бордо, прагне створити оркестр. Спираючись на наявний контингент музикантів військових оркестрів, він формує компактні інструментальні колективи для проведення концертів. Інколи їх учасниками ставали не тільки місцеві військові оркестранти, але й музиканти військово-морського флоту, які базувалися на кораблях країн західної коаліції і перебували в порту Шанхая²¹.

Як виконавець-флейтист, диригент, музикант-просвітитель та організатор музично-культурного життя європейських кварталів Шанхая Ж. Ремюса вражає своєю активністю і менеджерським хистом. Перебуваючи у віддаленому від європейських культурних центрів музичному просторі з обмеженою кількістю професійних музикантів, він прагне створити замість тимчасових інструментальних груп, з якими доводилося періодично супроводжувати театральні вистави, повноцінний муніципальний оркестр, котрий забезпечував би музично-культурні заходи міста.

Результатом наполегливої багаторічної праці Ж. Ремюса стало заснування Шанхайського громадського духового оркестру (Shanghai Public Band), про що було офіційно оголошено на концерті колективу, який висвітлювала 8 січня 1879 р. «North China Daily News». Обґрунтовуючи необхідність його створення, в Протоколі міської ради Шанхая вказано, що основна діяльність оркестру повинна бути спрямована на надання послуг під час проведення волонтерських парадів. Творчі плани Ж. Ремюса, які він пов'язував із діяльністю оркестру, були значно масштабнішими. За належного фінансування він намагається укомплектувати оркестр професійними музикантами і розширити концертну

¹³ North China Herald, 28. II. 1861; 27. 12. 1861.

¹⁴ Відомо, що у 1837–1840 рр. Ж. Ремюса, як і його професор Ж. Л. Тюлу, під час проведення в Паризькій консерваторії гострих дебатів щодо впровадження флейти Т. Бьома у навчальний процес були непримиримими противниками нової конструкції німецького майстра. Згодом, у 1859 р., Ж. Ремюса несподівано змінює свою позицію до нової моделі інструмента й освоює її (Качмарчик, 2008: 265). Цікаво, що у 1869 р. «Шанхайським філармонічним товариством» було замовлено виготовлення золотого конструкції флейти Бьома у відомій французькій фірмі «L. L./LOUIS-LOT/ PARIS», яка пізніше була подарована митцю (Lenski, Ventzke, 1992: 190).

¹⁵ Boletim do Governo de Macao. 4. VI. 1866; 18. VI. 1866.

¹⁶ Ім'я британця Г. Б. Фентума (1843–1914 рр.), перш за все, відоме завдяки його виконавській діяльності як органіста в Сингапурі, Китаї та Австралії. До Шанхая він прибув у 1872 р. із Сингапуру, намагаючись змінити клімат для покращення здоров'я. Тут він служив органістом у соборі Святої Трійці і був масоном та «окружним великим органістом Великої ложі Північного Китаю» впродовж 1878–1886 рр. (Fentum, 2020).

¹⁷ Й. Х. Ібург відомий як вчитель і настроювач фортепіано в Шанхаї. В окремих дослідженнях він вказується також як скрипаль, який виступив в ансамблі із Г. Б. Фентумом (фортепіанне тріо до мінор, оп. 1 № 3 Л. Бетховена) (Fentum, 2020).

¹⁸ North China Herald, 31. X. 1872; 21. VII. 1873.

¹⁹ Всього, як зазначає К. П'єр, Ж. Ремюса написав близько 80 творів переважно для флейти, які часто виконував у своїх виступах (Pierre, 1900: 838).

²⁰ Такий приблизний період започаткування «Шанхайського філармонічного товариства» та «Асоціації духової музики» без уточнення конкретної дати наводиться газетою «North China Herald» у некролозі, розміщеному 11 вересня 1880 р. після смерті Ж. Ремюса. В інших публікаціях вказується більш ранній час заснування «Шанхайського філармонічного товариства».

²¹ North China Herald. «M. Resusat's Concert». June 21, 1873.

діяльність, значно збагативши репертуар творами композиторів-класиків. Однак передчасна смерть музиканта 1 вересня 1880 р. завадила здійснити творчі плани.

Висновки. Поразка Китаю в Опіумних війнах і колонізація його південної частини західною коаліцією стали основними чинниками вестернізації музичної культури Шанхая в середині XIX ст. – на початку XX ст. У процесі формування музичної інфраструктури напівколоніального Шанхая відбувається майже дзеркальне відтворення всіх громадських музичних інституцій

європейського зразка. Поява в місті Філармонічного товариства і низки музичних асоціацій сприяла активізації виконавської діяльності аматорів та професійних музикантів і залученню їх до участі в камерних та оркестрових колективах. Із приїздом до Шанхая Ж. Ремюса настає новий етап у розвитку оркестрового виконавства на шляху його професіоналізації. Саме йому вдається сформувати професійний муніципальний оркестр, котрий стане фундаментом для розвитку оркестрової культури не лише Шанхая, але й Китаю загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Качмарчик В. П. Немецкое флейтовое искусство XVIII–XIX вв. Донецк : Юго-Восток, 2008. 311 с.
2. Bickers R. *Empire made me: An Englishman adrift in Shanghai*. London : Penguin Books, 2003. 411 p.
3. Bickers R. *Shanghaiers: The Formation and Identity of the British Settler Community in Shanghai 1843–1937*. *Past & Present*. 1998. No. 159. P. 161–211.
4. Bullock C. J. «Yangtse Kiang: Shanghai» in *China Sea Directory*. 2nd ed. London : Admiralty Hydrographic Office, 1884. 749 p.
5. Chang Q. *The Main Branch of Thinking in the Period between the End of Qing Dynasty and the Beginning of the Republic of China*. Beijing : The Oriental Publishing Company, 1999. 278 p.
6. Fetis F. J. Remuzat (Jean). *Biographie universelle des Musiciens*. *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*. Tome troisieme. Paris : Librairie De Firmin Didot Freres, 1875. Vol. 7. P. 229.
7. G. B. Fentum (1843–1914): British Organist in Singapore, Shanghai, and Australia. *The Pipe Organ in China Project*. 2020. URL: <http://organcn.org/blog/g-b-fentum-1843-1914-british-organist-in-singapore-shanghai-and-australia/>.
8. Gong H. A Brief Introduction to the Musical Activities of Overseas Chinese in the Shanghai Concession in the Late Qing Dynasty Period (1843–1911). *Music Art*. 2016. No. 1. P. 87–102. 晚清上海租界外侨音乐活动述略之二 (1843–1911). 期音乐艺术2016年第1期音乐艺术. [in Chinese]
9. Haan J. H. *Thalia and Terpsichore on the yangtze a survey of foreign theatre and music in Shanghai 1850–1865*. *Journal of the Hong Kong Branch of the Royal Asiatic Society*. 1989. Vol. 29. P. 158–251.
10. Haan J. H. *The Sino-Western Miscellany. Being Historical Notes about Foreign Life in China*. Vol. 1: *Thalis and Terpsichore on the Yangtze*. Foreign Theatre and Music in Shanghai 1850–1865. Amsterdam, 1993. 111 p.
11. Lenski K., Ventzke K. *Das Goldene Zeitalter der Flöte Frankreich 1832–1932*. Celle : Moeck Verlag, 1992. 268 s.
12. Londeix J.-M. Pour une véritable histoire du Saxophone. *Conférence en novembre 2004 au CNR de Saint-Maur des Fossés*. URL: <https://www.swiss-jazz.ch/archives-2004/histoire-du-saxophone-par-Jean-Marie-Londeix.pdf> (viewed 29.08.21).
13. Pierre C. *Le Conservatoire national de musique et de declamation: documents historiques et administratifs*. Paris : Imprimerie nationale, 1900. 1031 p.
14. Sinclair M. L. *The French Settlement of Shanghai on the Eve of the Revolution of 1911* : PhD diss., Stanford University, 1973. 363 p.
15. Xiong Y., Zhang M. *Shanghai General History: Late Qing Culture*. Shanghai : Shanghai People Publishing House, 1999. Vol. 6. P. 5. 熊月之、张敏《上海通史：晚清文化》，上海人民出版社，1999，第6卷，第5页。[in Chinese]

REFERENCES

1. Kachmarchyk, V. P. *Nemetskoye fleytovoye iskusstvo XVIII–XIX vv.* [German flute art of the 18th – 19th centuries]. Donetsk : Yugo-Vostok, 2008. 311 s. [in Russian]
2. Bickers, R. *Empire made me: An Englishman adrift in Shanghai*. London : Penguin Books, 2003. 411 p.
3. Bickers, R. *Shanghaiers: The Formation and Identity of the British Settler Community in Shanghai 1843–1937*. *Past & Present*. 1998. No. 159. P. 161–211.
4. Bullock, C. J. *Yangtse Kiang: Shanghai in China Sea Directory*. 2nd ed. London : Admiralty Hydrographic Office, 1884. 749 p.
5. Chang, Q. *The Main Branch of Thinking in the Period between the End of Qing Dynasty and the Beginning of the Republic of China*. Beijing : The Oriental Publishing Company, 1999. 278 p.
6. Fetis, F. J. Remuzat (Jean). *Biographie universelle des Musiciens*. *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*. Tome troisieme. Paris, Librairie De Firmin Didot Freres. 1875. Vol. 7. P. 229.
7. G. B. Fentum (1843–1914): British Organist in Singapore, Shanghai, and Australia. *The Pipe Organ in China Project*. 2020. URL: <http://organcn.org/blog/g-b-fentum-1843-1914-british-organist-in-singapore-shanghai-and-australia/> (viewed 17.09.21).
8. Gong, H. A Brief Introduction to the Musical Activities of Overseas Chinese in the Shanghai Concession in the Late Qing Dynasty Period (1843–1911). *Music Art*. 2016. No. 1. P. 87–102. 晚清上海租界外侨音乐活动述略之二 (1843–1911). 期音乐艺术2016年第1期音乐艺术. [in Chinese]

9. Haan, J. H. Thalia and Terpsichore on the yangtze a survey of foreign theatre and music in Shanghai 1850–1865. *Journal of the Hong Kong Branch of the Royal Asiatic Society*. 1989. Vol. 29. P. 158–251.
10. Haan, J. H. The Sino-Western Miscellany. Being Historical Notes about Foreign Life in China. Vol. 1: Thalys and Terpsichore on the Yangtze. Foreign Theatre and Music in Shanghai 1850–1865. Amsterdam, 1993. 111 p.
11. Lenski, K., Ventzke, K. Das Goldene Zeitalter der Flöte Frankreich 1832–1932. Celle: Moeck Verlag, 1992. 268 s.
12. Londeix, J.-M. Pour une véritable histoire du Saxophone. *Conférence en novembre 2004 au CNR de Saint-Maur des Fossés*. URL: <https://www.swiss-jazz.ch/archives-2004/histoire-du-saxophone-par-Jean-Marie-Londeix.pdf> (viewed 29.08.21).
13. Pierre, C. Le Conservatoire national de musique et de declamation: documents historiques et administratifs. Paris : Imprimerie nationale, 1900. 1031 p.
14. Sinclair M. L. The French Settlement of Shanghai on the Eve of the Revolution of 1911 : PhD diss., Standford University, 1973. 363 p.
15. Xiong, Y., Zhang, M. Shanghai General History: Late Qing Culture. Shanghai : Shanghai People Publishing House, 1999. Vol. 6. P. 5. 熊月之、张敏《上海通史：晚清文化》，上海人民出版社，1999，第6卷，第5页。[in Chinese]

Юлія КАРЧОВА,
orcid.org/0000-0001-5970-086X
кандидатка мистецтвознавства,
старша викладачка кафедри естрадного та народного співу
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) *karchova80@gmail.com*

НАРОДНОПІСЕННЕ МИСТЕЦТВО У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГУРТІВ «GO-A» ТА «КУРБАСИ»: ГРАДАЦІЇ МОДИФІКАЦІЇ ФОЛЬКЛОРУ

Потужний розвиток народнопісенного напрямку сучасної української масової музики, плюралізм векторів новаційних виконавських інтерпретацій народнопісенної виконавської парадигми в естетичних вимірах сьогодення актуалізує дослідження їхніх виконавських особливостей. Метою статті є висвітлення специфіки виконавської творчості гуртів «Курбаси» та «Go-A» як носіїв народнопісенного мистецтва в контексті мистецтва естради. Декларуючи потребу у відродженні давніх шарів національної музичної культури, на основі синтезу традицій та новацій ці творчі колективи демонструють різні алгоритми трансмісії фольклору в сучасний культурний простір.

У статті окреслено такі особливості виконавської діяльності гурту «Go-A»: нівелювання меж естетичних форматів; синтез фольклору та народнопісенного виконавства в стилістиці електро-фольку; створення полікультурного діалогу в синхронії та діахронії; змістотворна, драматургічна, семантична значущість інструментального компонента; значущість електронних звукових ефектів; створення естетики контрасту, зокрема, на основі зіставлення механізованої електронної звучності та «живого» вокалу, фольклорного мелосу та урбанізованого сценічного іміджу; емансипація ритму та його змістотворна функція; пріоритетність архаїчної, календарної пісенності; уникання ліричного начала, «інструменталізація» переважно сольного вокалу та збереження деяких атрибутивних рис народнопісенної виконавської парадигми; знакове відтворення пластичного складника та фактична відмова від візуального складника народнопісенного виконавства; позаемоційність, графічність образу вокалістки.

У виконавському «образі» гурту «Курбаси» виявлено такі риси: тяжіння до полілогу культур – залучення інструментів академічної музичної та фольклорної традицій; мультиінструменталізм; тяжіння до естетики world music та введення фольклору в простір академічного музичного мистецтва; осмислення фольклору як цілісного явища національної культури; тяжіння до гуртового співу, збереження народнопісенної виконавської парадигми та тяжіння до її академічній модифікації; розмаїтість жанрових орієнтацій та значущість ліричного начала; спрямованість на репрезентацію фольклору в масштабних мультимедійних театралізованих, технічно новаційних проєктах-перформансах; змістотворна та драматургічна вагомість візуального, пластичного компонентів народнопісенної виконавської парадигми.

Ключові слова: фольклор, народнопісенна виконавська парадигма, традиції, новації.

Yuliya KARCHOVA,
orcid.org/0000-0001-5970-086X
Candidate of Art Criticism,
Senior Lecture at the Department of Folk and Variety Vocal
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) *karchova80@gmail.com*

FOLK-SONG ART IN THE CREATIVITY OF THE GROUPS “GO-A” AND “KURBASY”: GRADING FOLKLORE MODIFICATION

The purpose of this article is cover the executive creativity of the “Go-A” and “Kurbasy” as carriers of folk-song art in the context of variety art. The methodology of this study is based on the principles of the musical-interpretive approach and stylistic analysis. The scientific novelty of this research is to identify the specifics of the innovation representation of the folk-song performance paradigm in the space of contemporary Ukrainian art. Conclusion. Declaring the need for the revival of the ancient layers of national musical culture, the groups “Go-A” and “Kurbasy” on the basis of the synthesis of traditions and innovations demonstrate various algorithms of folklore transmission in modern cultural space.

The article outlines the features of the performance activity of the group “Go-A”: leveling of limits of aesthetic formats; synthesis of folklore and folk-song performance in electro-folk stylistic; creation of multicultural dialogue in synchrony and diachrony; meaningful, dramatic, semantic significance of the instrumental component; significance of

electronic sound effects; creation of aesthetic of contrast, in particular on the basis of comparing mechanized electronics and a "living" vocal, folk melos and urbanized stage image; emancipation of rhythm and its meaningful function; priority of archaic, calendar songs; avoiding the lyrical principle, "instrumentalization" mainly solo vocals and preserving some attribute rice of folk-song performance paradigm; a significant preproduction of the plastic component and the actual rejection of the visual component of folk-song performance; outstanding, graphicity of the vocalist's image.

In the performance "image" of the group "Kurbasy", such features are revealed: gravity to the cultural polylogue – the involvement of instruments of academic musical and folk traditions; multi-instrumentalism; gravity to the World Music and the introduction of folklore in the space of academic musical art; comprehension of folklore as a holistic phenomenon of national culture; gravity to group singing, preserving the folk-song performance paradigm and gravity to its academic modification; diversity of genre orientations and significance of the lyrical principle; orientation for the representation of folklore in large-scale multi-media theatrical, technically innovation performances; meaningful and dramatic impotence of visual, plastic components of the folk-song performance paradigm.

Key words: *folklore, folk-song performance paradigm, traditions, innovations.*

Постановка проблеми. Стильове різноманіття сучасної української естради, формуючись під неоднозначним впливом глобалізації та глокалізації (Уманець, 2020), детермінує особливу складність творчої самоідентифікації митця-виконавця та осмислення ним власної місії. Потужність відцентрових щодо національного начала електронних експериментів, джазу, поп-масової лірики, поп-кітч, репу, соулу тощо спонукає дослідників декларувати ризик втрати естрадним мистецтвом його автентичності (Самая, 2016: 51) та потребу «адаптації його до національної ментальності» (Самая, 2016: 57). Доцентровим чинником збереження національної художньої картини світу й іманентних основ ментальності в сучасній українській естраді є тенденція новаційної репрезентації національного народнопісенного виконавства, музикологічне дослідження якої є важливим у теоретичному та практичному вимірах. Забезпечуючи осмислення особливостей сучасного буття фольклору, феноменологічної й онтологічної специфіки сучасної національної музичної культури та особливості її місії у світовому просторі, дослідження виконавських версій фольклорного спадку слугуватиме розвитку народнопісенного «вектору» української музики та його творчому опануванню в системі фахової музичної освіти.

Актуальність статті зумовлена потребою в осягненні музикологічним знанням художніх реалій сучасності, зокрема буття фольклорного «струменя» української масової музики, дисонансом між його стильовою та музично-виразовою мобільністю, високим новаційним потенціалом, активністю «входження» у простір світової культури та дискретністю висвітлення творчості виконавців-репрезентантів народнопісенного модусу національної естради. **Актуалізуючий** модус статті пов'язаний із необхідністю формування нової генерації естрадних виконавців, орієнтованих на збереження національного фольклорного спадку і торування новаційних шляхів його трансляції в сучасному художньому просторі.

Аналіз досліджень доводить значне зростання уваги дослідників до питань сучасної репрезентації фольклору, зокрема, в контексті мистецтва естради та плюралізм дослідницьких спрямувань у висвітленні специфіки буття фольклору за умов його «модуляції» в інший естетичний контекст. У розвідках А. Бочук (2019), Т. Рябухи (2017), В. Тормахової (2017), О. Трінько (2021), А. Фурдичка (2017) порушуються питання щодо специфіки української естради як сфери «щонайактивнішого відродження культурної пам'яті нації під виглядом її найдавніших етнічних джерел, що транслюють «голос роду» в ментальному ареалі, наприклад рок-музики» (Бойчук, 2019: 35), типологічних особливостей народного співу в контексті естради та динаміки розвитку її фольклорного модусу (Рябуха, 2017; Фурдичко, 2017), наголошується на наявності потужного поп-фолькового сегменту національної естради (Фурдичко, 2017: 1198) та фолктроніки як новаційного напрямку синтезування маркерів фольклору та електронної музики (Трінько, 2021: 44), окреслюються особливості напрямів взаємодії фольклору з масовою музикою (переінтонування та «проникнення» в площини джазу, поп- і рок-музики) (Тормахова, 2017: 43).

Проте у сучасному музикологічному знанні в його естрадознавчому вимірі та народнопісенному дослідницькому модусі бракує персонологічних розвідок із висвітлення естетичної та виконавської специфіки сучасних носіїв автентичного начала та особливостей втілення в їхній творчій діяльності народнопісенної парадигми. Заповненням цих дослідницьких площин є праці М. Дружинець (2021), В. Осипенко (2021), О. Трінько (2021), І. Федорової (2020), А. Фурдичка (2017), Н. Цюпи (2017) тощо. Динамічність буття народнопісенного модусу національної естради, позначеного перманентною індивідуалізованою стильовою унікальністю, актуалізує подальше заповнення персоналістичної лакуни в сучасній українській музикології для створення узагальне-

ного уявлення щодо феноменологічної й онтологічної специфіки сучасної української художньої культури.

Мета статті – висвітлити специфіку виконавської творчості гуртів «Курбаси» та «Go-A» як носіїв народнопісенного мистецтва в контексті мистецтва естради.

Виклад основного матеріалу. Відродження давніх шарів національної музичної культури – творче кредо етно-гуртів «Go-A» та «Курбаси». Синтезуючи традиції та новації, ці творчі колективи демонструють різні алгоритми трансмісії фольклору в сучасний культурний простір і плюралізм векторів його репрезентації в естетичних вимірах сьогодення.

Нівелювання меж естетичних «форматів» і створення художнього простору Культури як єдиного Тексту – один із маркерів творчого світогляду гурту «Go-A». Така орієнтованість детермінована, з одного боку, належністю учасників гурту – Каті Павленко, Тараса Шевченка, Ігорі Діденчука та Івана Григоряка – до рок-культури. З іншого боку, мету діяльності новоствореного гурту його представники первинно вбачали у відродженні основ національного художнього світогляду, що виявлено в назві «Go-A» – повернення до витоків.

Повернення до витоків народнопісенного виконавства в діяльності «Go-A» має підґрунтям електро-фольк – новаційне осмислення фольклорних виконавських народнопісенних основ у їх проєкції на сучасну стилістику та лексику, конкретизованих у палітрі засобів виразності електронної музики. Електро-фольк не є абсолютною новацією в сучасному українському естрадному мистецтві – поєднання електронного інструментального та народнопісенного вокального шарів є основою виконавських стилів «Заграви», «Аби MC», Каті Chilly, ONUKI, Alina Pash, Тоні Матвієнко («Antonina Project»), «Vroda», «Yuko», «Stelsi» тощо. У цій панорамі «Go-A» є носієм унікальної естетики, яка резонує з мультикультурними основами світоглядної парадигми сьогодення спрямованістю на полілог культур в діахронії та синхронії. Його виконавське виявлення пов'язано з наявністю у виконавській стилістиці «Go-A» маркерів сучасної та автентичної, української та африканської національних культур, електронно-інструментального та «живого» народного саунду.

У виконавській стилістиці гурту маркером сучасної музичної культури є перш за все інструментальна електронна звучність – електрогітара та синтезатор із підкреслено різкою, механізованою «амелодійною» тембровою барвою. Харак-

терними прийомами у виконавстві гурту є: часті соло електрогітари, яка виступає в деяких випадках як повноправний носій музичних смислів; створення звукових ефектів – шуми як алюзія вітру, ефект луни, що слугує засобами розширення музичного простору; безпосереднє контрастно-вибухове зіставлення «блоків» розвитку музичної тканини, які характеризує пріоритетність інструментального електронного звучання, виняткової інтенсивності динаміки та «блоків», позначених пануванням вокалу на тлі тривалих електронних «педалей»; магічна повторюваність коротких інтоном у партіях електрогітари та синтезатора, що забезпечує створення специфічного часу, позбавленого процесуальності.

В інструментальному шарі виконавства «Go-A» створення національного та історико-культурного полілогу культур й естетики контрасту детермінує й розмаїття перкусії – африканські барабани бонго та шейкери.

Інструментальну компоненту виконавства гурту також вирізняє емансипація ритму. Надання ритму самостійної, повноправної змістотворної функції загалом є атрибутивною ознакою академічного музичного мислення Новітнього часу, що уможливорює проєкціювання контрасту, як естетичного гасла гурту, у площину співставлення професійної та фольклорної традиції. У піснях гурту «Go-A» емансипація ритму відбивається в значимості коротких пунктирних ритмомем. Вони створюють жорсткий ритмічний каркас – тло розгортання вокального дійства – та формують естетику контрасту – механістичної електронної інструментальної звучності та «живого» вокалу.

Інший вимір контрасту, як маркера виконавської стилістики гурту, в інструментальному шарі створює «вторгнення» в електронну атмосферу тембру сопілки. Як семантика фольклорної інструментальної традиції, носій її тембрової унікальності, сопілка виступає у піснях гурту у функції інструментального «двійника» вокалу, своєрідного медіатора між інструментальним і вокальним шарами виконавської стилістики. Водночас сопілка використовується й у ритмічній функції для акцентуації фактурних і штрихових синкоп. Це засвідчує як певний резонанс виконавської стилістики гурту зі специфікою джазового мислення, так і полікультурну основу виконавської стилістики «Go-A».

Народнопісенні основи виконавської стилістики гурту «Go-A» постають у своєрідній репрезентації. З одного боку, вони позначені пріоритетністю календарно-обрядового циклу, зверненням до найдавніших шарів фольклору,

архаїчні інтонеми якого ментально закріплені на перцептуальному рівні. З іншого боку, така закріпленість уможливорює їх репрезентацію на візуальному рівні в «іншому» естетичному просторі – урбанізованому, декларативно «технізованому» (як у кліпі «Шум»), із відтворенням пластичного складника народнопісенного виконавства на рівні знаків.

Специфічність інтерпретації народнопісенної парадигми гуртом «Go-A» зумовлена тенденцією її «інструменталізації». Це виявляється у винятково відкритому звуковидобуванні на межі фізичних можливостей голосового апарату, тембральній пронизливості та перманентно високому рівні динаміки, надчуткій «механізованій» артикуляції. Проте збереженими у вокальному шарі виконавства гурту є такі знакові особливості народнопісенної парадигми, як горизонтальна співацька позиція, редукція складів, нейтральна звуковисотність, значущість імпровізаційного начала тощо.

Зазначимо, що особливістю репрезентації гуртом народнопісенної парадигми є уникання ліричного начала, що знаходить відображення не тільки на рівні репертуарних пріоритетів. Фактична відмова від візуального та пластичного складників народнопісенної парадигми виявляється у переважно «позаемоційному», статуарно-графічному образі вокалістки. Зазначимо, що типова сценічна експресивна рок-пластика маркує електронні «блоки» композицій гурту, що також створює ефект вибухового контрасту.

Синтез традицій та новацій є й творчим кредо гурту «Курбаси», до складу якого входять співачки Наталя Рибка-Пархоменко, Марія Копитчак (Онещак), Мирослава Рачинська та інструменталісти Володя Безвін, Артем Каменков, Маркіян Турканик, Всеволод Садовий, Олег Онещак, Орест Шарак. Один із наймолодших етно-колективів у сучасній панорамі масового музичного мистецтва України, гурт певною мірою спонтанно сформувався акторами театру ім. Леся Курбаса під час підготовки 2009 року вистави «Формули екстази» за мотивами творів Б. І. Антонича.

На відміну від гурту «Go-A», якій тяжіє до введення фольклору в його знаково репрезентативних маркерах у сферу електронної звучності, показовою ознакою виконавського «образу» гурту «Курбаси» є полікультурна спрямованість, виражена в мультиінструменталізмі. Інструментальну компоненту колективу становлять «знаки» як академічної традиції (віолончель, контрабас, скрипка, флейта, концертину), так і фольклорної, позначеної зверненням до інструментальних носіїв різних національних культур (цимбали,

бубон, дримба, кавал, джеріду, різноманіття перкусії тощо). Особливий тембровий акцент у композиціях «Курбасів» створює залучення акордеону як «знаку» і академічної, і масової музичної культур. Певне наближення до естетичного простору world music у творчій діяльності «Курбасів» віддзеркалює залучення індійських інструментів (у проєкті «Пісні лісу»).

Певним чином відтворюючи атрибутивні парадигмальні риси постсучасності, «Курбаси» репрезентують фольклор різних регіонів України як цілісне явище національної культури. Зазначимо, що в композиціях гурту «Go-A» переважають архаїчні інтонеми, позбавлені регіональної маркованості.

Відмінності в осягненні та творчій інтерпретації фольклору гуртами простежуються також у специфіці відтворення фольклорного мелосу: «Go-A» подає його в сольному вокальному виконанні (частково – в інструментальному, зокрема у партії сопілки), «Курбаси» тяжіють до гуртового виконання із чітко вибудованою вертикаллю звучності.

Різняться й жанрові пріоритети гуртів. «Go-A» ґрунтується на відтворенні найдавнішого обрядового фольклору; у творчій діяльності «Курбасів» принципово значимою є як акцентуація ліричного начала, так і виняткова масштабність жанрової палітри, котру складають колядки, весільні пісні, пісні літнього циклу, балади дуже значущою є лірична компонента,

Відмінними є в творчій діяльності гуртів засоби відтворення народної пісенності у просторі сучасної масової культури. «Go-A» тяжіє до її трансляції в межах традиційно концертного простору та в естетичних параметрах кліпу, «Курбаси» орієнтуються на синтетичні масштабні проєкти – етноперформанси (Бреславець, 292). Тому статус змістотворних конструктів для «Курбасів» набувають мультимедійні засоби, відеоряд із залученням голограм, дзеркального проєкційного екрану (мультимедійний проєкт Розколяда «Дай Боже»).

Жанрове різноманіття репертуару «Курбасів» – чинник модифікування народнопісенної парадигми. Це відбивається, з одного боку, в тяжінні до її академічної версії, яка характеризується округлим звуком на опорі, чіткістю інтонування. Тяжіння до гуртового співу та лірична домінанта детермінують також такі характерні ознаки модифікування народнопісенного виконавства, як: уникання нейтрального інтонування та високої динамічної напруги, тяжіння до акордової фактури на основі гомофонно-гармонічного

мислення, змістовне значення динамічних градацій. З іншого боку, зокрема, в піснях календарного циклу наявне збереження таких маркерів народнопісенної парадигми, як: відкрите звуковидобування, горизонтальна вокальна позиція, слабкий імпеданс, тверда атака, перенос наголосів, редукція складів тощо.

Унікальність виконавської стилістики «Курбасів» – у театралізованій репрезентації фольклору. У поетично-співочому дійстві «Чим пісня жива» з нагоди 80-ліття Музею Івана Франка та в межах реалізації проекту «Музей людей. Дім. Храм Форум» перед аудиторією постає не власне фольклор у його автентичній «версії», а «театр у театрі». Відтворюючи особливості осягнення значущості національного фольклорного спадку українською інтелігенцією на межі XIX-XX ст., «Курбаси» створюють виставу, в якій серцевина дійства – гуртове виконання ліричних пісень у контексті домашнього музикування в середовищі інтелігенції. Додаткові нюанси театралізації та «нашарування» культурних просторів утворюються завдяки «накладанню» живого та «фіксованого» звучання, голосів та фонограми із застосуванням електронних ефектів, гуртового та сольного співу, співу та мелодекламації віршів.

У проєкті «Чар-творення» «Курбаси» створюють атмосферу фольклорного дійства, в якому в художню цілісність зливаються інструментальний шар (цимбали, контрабас, скрипка), вокальний із типовими засобами фольклорної вокальної виразності (відкрите звуковидобування, спів на посмішці, вигуки, глісандо, нейтральна інтонація, йодлі, наслідування звуків природи) та візуальний, виявлений в «алюзійній» фольклорності костюмів, специфічній пластиці. Саме єдність рухів слугує чинником візуального об'єднання вокалісток в єдиний співочий організм, створення ефекту сценічної соборності. Посилення такого ефекту в проєкті Розколяда «Дай Боже» забезпечує специфічний хронотоп сценічного дійства. Фактична відсутність сценічного руху, статуарність, збереження єдиної постави виконавців протягом всієї вистави, перманентне коливання інтонаційного рівня мелодекламації легенд на тлі прозорого звучання цимбал «переводять» дію в перцептуальний простір і формують атмосферу консолідації виконавців й аудиторії, атрибутивну для народнопісенного виконавства.

Синтез поезії та народнопісенного виконавства – естетична основа проєкту Розколяда «Дай Боже», в якому поєдналося виконання колядок, щедрівок і гуцульських легенд.

Синтетичність фольклорних дійств «Курбасів» віддзеркалюється в змістовно значимому візуаль-

ному компоненті. У деяких випадках цей компонент у виконавській стилістиці характеризується певною гіперболізацією національного начала, що знаходить вираження в оздобленні костюмів вишитими іконами, гігантськими намистами та коронами.

Вектор репрезентації народнопісенного виконавства гурту «Go-A» спрямований на його модуляцію у сферу електронної звучності. Гурт «Курбаси» тяжіє до різнобарвності втілення народнопісенної парадигми, зокрема, у просторі сучасної академічної музики в її експериментальному, пошуковому вимірі. Прикладом цього є участь гурту у виконанні «V-симфонії» – «Симфонії гонгів» Андреюса Сутугінаса. У цьому гранично новаційному, імпровізаційному творі в синтетичну єдність зливаються вокальне начало, виявлене в народнопісенному виконавстві, та інструментальне начало в різноманітті просторів його буття: академічного – в його тембрових (симфонічний оркестр) та жанрових (симфонія) знаках і фольклорного – в різноманітті національного інструментарію.

Попри відмінності естетичних засад творчості та векторів осягнення й репрезентації фольклору, народнопісенної виконавської парадигми, гурти «Go-A» та «Курбаси» об'єднує служіння місії збереження фольклорного спадку та осмислення його як неповторного, атрибутивно не фіксованого явища, буття якого розгортається тільки у просторі творення та консолідації з аудиторією.

Висновки. Декларуючи збереження фольклору як творчу місію, гурти «Go-A» та «Курбаси» демонструють різноманіття його буття в естетичних вимірах сучасності при єдності осмислення фольклорного спадку та народнопісенної виконавської парадигми як первинно усних, нефіксованих феноменів і тяжіння до наповнення їх новачіями.

Специфіку виконавської діяльності гурту «Go-A» зумовлюють: нівелювання меж естетичних форматів; синтез фольклору та народнопісенного виконавства в стилістиці електрофольку; створення полікультурного діалогу в синхронії та діахронії; змістотворна, драматургічна, семантична значущість інструментального компонента; значущість електронних звукових ефектів; створення естетики контрасту, зокрема, на основі зіставлення механізованої електронної звучності та звучності «живого» вокалу, фольклорного мелосу та урбанізованого сценічного іміджу; емансипація ритму та його змістотворна функція; пріоритетність архаїчної, календарної пісенності; уникання ліричного начала, «інстру-

менталізація» переважно сольного вокалу та збереження деяких атрибутивних рис народно-пісенної виконавської парадигми; відтворення пластичного складника народнопісенного виконавства на рівні знаків, фактична відмова від візуального складника народнопісенного виконавства; позаемоційність, графічність сценічного образу вокалістки.

Виконавський «образ» гурту «Курбаси» вирізняють: тяжіння до полілогу культур – залучення інструментів академічної музичної та фольклорної традицій; мультиінструменталізм; тяжіння до естетики world music та введення фольклору в простір академічного музичного мистецтва; осмислення фольклору як цілісного явища національної культури; тяжіння до гуртового виконання та репрезентації народнопісенної виконавської парадигми в її феноменологіч-

ній унікальності та академічній модифікації; розмаїтість жанрових орієнтацій та значущість ліричного начала; спрямованість на репрезентацію фольклору в масштабних мультимедійних театралізованих проєктах-перформансах із залученням технічних новацій; змістотворна та драматургічна вагомість візуального, пластичного компонентів народнопісенної виконавської парадигми.

Перманентне оновлення панорами сучасного національного музичного мистецтва та новаційного репрезентування фольклору, модифікування народнопісенної виконавської парадигми дозволяє пов'язати **перспективи подальших досліджень** із висвітленням естетичних засад творчої діяльності таких носіїв народної пісенності, як Оксана Муха, гуртів «Ptakha», «Божичи», «Даха-Браха» тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бреславець Г. М. Мистецькі етноперформанси в сценічній практиці гурту «Курбаси». *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку* : матеріали Міжнародної наукової конференції. Харків : Харківська державна академія культури. 2020. С. 291–292.
2. Бойчук А. Естрадне мистецтво співу у виклику сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. № 5. С. 33–37.
3. Дружинець М. І. *Естрадне музичне мистецтво України кінця ХХ – початку ХХІ століття як фактор євроінтеграції української культури* : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2021. 226 с.
4. Осипенко В. В. Етноестетика української народнопісенної традиції у виконавській творчості співачки Оксани Мухи. *Культура України*. 2021. № 72. С. 124–130.
5. Рябуха Т. М. Витоки та інтонаційні складові української пісенної естради : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2017. 20 с.
6. Самая Т. В. Вокальне мистецтво в мистецтвознавчій науці: перспективи дослідження. *Культура України. Серія «Мистецтвознавство»*. 2016. № 53. С. 50–59.
7. Тормахова В. М. Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез. Київ : Ліра-К, 2017. 2014 с.
8. Трінько О. Українська фолктроніка: синтез фольклору та поп-музики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 36. Т. 3. С. 33–37.
9. Уманець О. В. (2020). Глокалізація. *Соціологія права : енциклопедичний словник* / за ред. М. П. Требіна. Харків : Право, 2020. С. 186–188.
10. Федорова І. Ф. World music: походження, особливості еволюції та сучасні модифікації явища : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2020. 235 с.
11. Фурдичко А. Поп-фольк як явище культурних етно-адаптаційних процесів сучасного музичного мистецтва України. *Народознавчі зошити*. 2017. № 5 (137). С. 1198–1207.
12. Цюпа Н. П. Специфіка народного вокалу у сучасному мистецькому просторі України (на прикладі діяльності камерних вокальних ансамблів). *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 109–112.

REFERENCES

1. Breslavets, G. M. (2020). Mystetz`ki ethnopformansy v stzenichniy practytzi gurtu "Kurbasy" [Artistic ethnopformances in "Kurbasy" scenic practices]. *Cultural studies and social communications: innovation strategies of development*. Proceeding of the International Scientific Conference (pp. 291–292). Kharkiv : Kharkiv State Academy of Culture [in Ukrainian].
2. Boichuk, A. (2019). Estradne mystetzstvo spivu u vyklyku s`ogodennya [The single art of singing in the challenge of today]. *Aktual`ni pytannia gumanitarnykh nauk*, 25, pp. 33–37 [in Ukrainian].
3. Druzhynets, M. I. (2021). Estradne musichne mystetzstvo Ukrayiny kintzya XX – pochatku XXI stolittya yak factor evrointegrayziji ukrayins`koyi kultury [Ukrainian pop musical art of the late XX – early XXI century as a factor of European integration of Ukrainian culture]. *Candidate`s thesis*. National academy of culture and art management. Kyiv [in Ukrainian].
4. Osypenko, V. (2021). Ethnoestetyca ukrayinskoyi narodnypisennyoi tradyziyi u vykonavs`koyi tvorchoosti spivachky Oksany Mukhi [Ethnoaesthetics of the Ukrainian folk song tradition in the performance of the singer Oksana Mukha]. *Kul`tura Ukrayiny*, 72, pp. 124–130 [in Ukrainian].

5. Ryabuha, T. M. (2017). Vytoky ta intonatsiyni skladoivi ukrayins'koyi pisennoyi estrady [Origins and intonation parts of the Ukrainian song variety art]. *Candidate's thesis*. I. P. Kotlyarevsky Kharkiv National University of Arts. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Samaya, T. V. (2016). Vocal'ne mystetstvo v mystetstvoznavchiy nautzi: perspektvy doslidzhennya [Vocal variety arts in art criticism: research perspective]. *Kul'tura Ukrainy. Seria : Mystetstvoznavstvo*, 54, pp. 50–59 [in Ukrainian].
7. Tormakhova, V. M. (2017). *Ukrains'ka estradna musica i folklor: vzayemopronyknennya i syntez [Ukrainian pop music and folklore: interpenetration and synthesis]*. Kyiv : Lira-K [in Ukrainian].
8. Trinko, O. (2021). Ukrayns'ka folktronika: synthes folklore ta pop-musyicy [Ukrainian folktronica: synthesis of folklore and pop-music]. *Aktual'ni pytannia gumanitarnykh nauk*, 36, T. 3, pp. 33–37 [in Ukrainian].
9. Umanets, O. V., Trebin, M. P. (Ed.) (2020). Glocalizatsiya [Glocalization]. *Sociology of Law: encyclopedic dictionary*. (pp. 186–188). Kharkiv : Pravo [in Ukrainian].
10. Fedorova, I. F. (2020). World music: pohodzhennya osoblyvosti evolyutziyi ta suchasni modyfycatziyi yavyzhea [World music: origin, evolution features and modern phenomenon modifications]. *Candidate's thesis*. Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music. Kyiv [in Ukrainian].
11. Furdychko, A. (2017). Pop-folk yak yavyszhe cul'turnykh ethno-adaptatziynyhc protzessiv suchasnogo musichnogo mystetstva [Pop-folk as a cultural phenomenon of ethno-adaptational process of modern musical art of Ukraine]. *Narodoznavchi zoshyty*, 5 (137), pp. 1198–1207 [in Ukrainian].
12. Tsiupa, N. P. (2017). Spetsyfica narodnogo vocalu u suchasnomu mystetz'komu prostori Ukrainy (na prykladi diyal'nosti camernykh vocal'nykh ansambliv) [Specificity of modern folk vocal at the art space of Ukraine]. *Molodyi vchenyi*, 2 (42), pp. 109–112 [in Ukrainian].

УДК 75.041.5:378.046.-046-021 (477.54) «1940-1970» ХДАДМ
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-14>

Марія КОВАЛЬОВА,

orcid.org/0000-0002-9254-2565

кандидат мистецтвознавства, доцент,

доцент кафедри живопису

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *kovaleva2075@gmail.com*

Євгенія ФЕДЮН,

orcid.org/0000-0002-9520-4633

аспірант кафедри живопису

Харківської державної академії дизайну та мистецтв

(Харків, Україна) *faro4ra@ukr.net*

ПОРТРЕТНІ ПОСТАНОВКИ СТУДЕНТІВ 1950–1980-Х РР. ІЗ ФОНДІВ ХАРКІВСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АКАДЕМІЇ ДИЗАЙНУ І МИСТЕЦТВ

У статті досліджуються стилеві й образотворчі особливості портретних постановок студентів Харківського державного художнього інституту (ХДІІ, потім ФХК, ХХІІ) 1950–1980-х років, створених під керівництвом відомих харківських мистців П. І. Котов, С. Ф. Беседіна, Є. П. Світличного та ін. Ці роботи зберігаються у методичному фонді Харківської державної академії дизайну і мистецтв (ХДАДМ). Виявлено, що у майстернях провідних художників-педагогів студенти опановували методи реалістичного живопису, які ґрунтуються на принципах академічного тонального рисунка, об'ємно-пластичного вирішення та психологічній розробці образу. Збережені роботи свідчать про високий фаховий рівень молодих митців. Деякі академічні постановки отримали відзнаки на методичних Всесоюзних виставках. Багато випускників стали висококваліфікованими викладачами із живопису, видатними мистецькими діячами.

У дослідженні проаналізована творчість яскравого представника майстерні батального живопису, яку на той час очолював І. П. Котов. Особливістю творчих вимог митця були м'які тональні градації у живопису, ретельна розробка портретного образу та предметного середовища. У портретній майстерні професора С. Беседіна студенти створювали проникливі життєві образи героїв. Абітурієнти І. Сінепольський та В. Григор'єв досконало вирішували академічні засади портретного живопису, привносили філософський підтекст у кожну навчальну роботу. Майстерню портретно-жанрового живопису доцента Є. Світличного представляють живописні роботи студентів Г. Рєпіна і (?) Тітова. Світличний наполягав на реалістичності втілення природи. Академічні роботи студентів ХДХІ відзначаються характерним сріблясто-сірим колоритом, притаманним харківській школі живопису.

Ректор М. О. Шапошников відіграв значну роль у розвитку закладу та вдосконаленні навчально-виховного процесу ХДХІ (в подальшому ХХІІІ). Були встановлені творчі зв'язки з Командним танковим училищем, Училищем льотчиків імені С. Грицьова, з харківськими електромашинобудівними та тракторними заводами, в яких студенти-живописці у межах освітнього процесу виконували портретні постановки провідних діячів промислових і навчальних організацій безпосередньо на робочих місцях. Визначено, що така практика позитивно вплинула на освітній процес. Студенти навчилися швидко і влучно підмічати характерні портретні особливості моделі та специфіку різних професій. Живописні начерки абітурієнтів 1960-х рр. В. Солдатова, (?) Колісниченка представлені у специфічному жанрі портрета-типу, який отримав поширення у цей проміжок часу в українському живопису. Навчальним роботам притаманне гармонійне узгодження тонального і кольорового рішення; здебільшого монохромне вирішення колористичної гами, узагальнена манера виконання портретних образів. У деяких портретах простежуються традиції імпресіоністичного живопису, зокрема в портреті моряка А. Сухорукіх.

У більшості портретів 1950–1980-х рр., виконаних у ХДІІ і ХХІІІ, простежуються стилістичні зміни: від більш класичної манери виконання до посилення декоративності і стилізації.

Ключові слова: українське мистецтво 1950–1970-х років, харківська художня школа, академічний живопис, Петро Котов, Сергій Беседін, Євген Світличний.

Maria KOVALOVA,

orcid.org/0000-0002-9254-2565

Candidate of Art History, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Painting

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *kovaleva2075@gmail.com*

Yevheniia FEDIUN,
orcid.org/0000-0002-9520-4633
Postgraduate Student at the Department of Painting
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) faro4ra@ukr.net

PORTRAIT PRODUCTIONS OF STUDENTS OF THE 1950–1980S. FROM THE FUNDS OF THE KHARKIV STATE ACADEMY OF DESIGN AND ARTS

The article investigates stylistic and visual features of portrait productions of students of the Kharkiv State Art Institute (KSAI, then FHC, KhKhPI) of 1950–1980, created under the direction of famous Kharkiv artists Kotov P.I., Besedin S.F., Svitlichnyi E.P., etc. These works are stored in the methodical fund of the Kharkiv State Academy of Design and Arts (KhSADA). It was found that in the workshops of leading art teachers, students have mastered the methods of realistic painting, which are based on the principles of academic tonal drawing, three-dimensional plastic solution and psychological image development. The preserved works testify to the high professional level of young artists. Some academic productions have received awards at methodical All-Union exhibitions. Many graduates became highly qualified teachers of painting, and outstanding artists.

The study analyzes the work of a prominent representative of the workshop of battle painting, which at that time was headed by Kotov P.I. The feature of the artist's creative requirements was soft tonal gradations in painting, careful development of the portrait image and subject environment. In the portrait studio of Professor Besedin S.F. students created insightful life images of the heroes. Applicants Sinepolsky I. and Grigoriev V. perfectly solved academic principles of portrait painting, brought a philosophical subtext to each educational work. The studio of portrait-genre painting of associate professor Svitlichnyi E. is represented by paintings of students Repin (?) and Titov (?). Svitlichnyi insisted on the realism of the embodiment of nature. Academic works of students of KhDHI are marked by the characteristic silver-gray color inherent in the Kharkiv school of painting.

Rector Shaposhnikov M.O. played a significant role in development of the institution and improvement of the educational process of KhDHI (hereinafter KhKhPI). Creative ties were established with the Command Tank School, the Pilot School of Hrytsev S., with Kharkiv electric machine and tractor factories, where students-painters within the educational process performed portraits of leading figures of industrial and educational organizations, directly at their workplaces. It is determined that this practice has had a positive impact on the educational process. Students learned to quickly and accurately notice characteristic portrait features of model and specifics of different professions. Picturesque sketches of Soldatov V., and Kolisnichenko(?) entrants of the 1960s are presented in a specific genre of portrait-type, which became widespread in Ukrainian painting during this period. Educational works are characterized by harmonious coordination of tonal and color solutions; mostly monochrome solution of colors, generalized manner of execution of portrait images. In some portraits traditions of impressionist painting can be traced, in particular in the portrait of a sailor by Sukhorukikh A.

In most of the portraits of the 1950s and 1980s painted in the KhDPI and KhKhPI stylistic changes can be traced: from a more classical style of painting to enhanced decorativeness and stylization.

Method. *The study uses systematic and comparative art methods of analysis.*

Scientific novelty. *The analyzed works from the funds of the KhSADA are introduced into scientific circulation for the first time. It is shown that most paintings need restoration intervention. Academic works testify to the high level of training in academic painting of students of different specializations of the Kharkiv State Art Institute (KhDHI) and the Kharkiv Art and Industrial Institute (KhKhPI) of 1950–1980, which further positively influenced their creative and pedagogical activity and development of Kharkiv art school.*

Practical significance. *The results can be used in further research on the history and theory of Ukrainian art, in particular development of the Kharkiv art school.*

Key words: *Ukrainian art of 1950–1970s, Kharkiv art school, academic painting, Petro Kotov, Serhiy Besedin, Efrem Svitlychny.*

Постановка проблеми. Традиції харківської художньої школи базуються на багатолітньому художньому й педагогічному досвіді відомих харківських митців. Аналіз збережених академічних робіт студентів Харківського художньо-промислового інституту (ХХПІ, нині ХДАДМ) виявляє нові сторінки розвитку харківської художньої школи 1950–1980-х рр. У дослідженні аналізується процес підготовки майбутніх художників того часу, живописні методи представників різних живописних майстерень Харківського художньо-промислового інституту.

Методика. У дослідженні використовуються системно-порівняльний і мистецтвознавчий методи аналізу.

Наукова новизна. Проаналізовані роботи з фондів ХДАДМ вперше вводяться в науковий обіг. Показано, що більшість полотен потребують реставраційного втручання. Академічні роботи свідчать про високий рівень підготовки з академічного живопису студентів різних спеціалізацій Харківського державного художнього інституту (ХДХІ) та Харківського художньо-промислового

інституту (ХХІІ) 1950–1980-х рр., що в подальшому позитивно вплинуло на їхню творчу і педагогічну діяльність і на розвиток Харківської художньої школи.

Практична значущість. Результати можуть бути використані в подальших дослідженнях історії і теорії українського мистецтва, зокрема розвитку харківської художньої школи.

Аналіз досліджень. Історія українського образотворчого мистецтва окресленого періоду висвітлена в дослідженнях вітчизняного мистецтвознавця В. Афанасьєва «Українське радянське мистецтво 1960–1980-х рр.» (Афанасьєв, 1984). У праці розглядаються події міжнародно-суспільного та внутрішнього життя українського художнього осередку, які впливали на розвиток мистецтва загалом, його тематичні і семантичні особливості. У дослідженні Л. Зінгера «Радянський портретний живопис 1917 – початок 1930-х рр.» (Зингер, 1978) міститься інформація про творчу діяльність деяких українських художників, які у подальшому вплинули на розвиток харківської школи живопису 1950–1980-х рр. Науковці наголошували, що у своїх живописних роботах українські митці розвивали побутові теми, які пов'язані з містобудівництвом, повсякденним громадським і особистим життям людей. Установилося нове співвідношення видів і жанрів українського мистецтва, оновилися стилістика та прийоми, засновані на зближенні монументальних та декоративно-прикладних форм.

У низці публікацій і монографій харківських мистецтвознавців І. Августа (Август, 1940), Л. Соколюк (Соколюк, 2016) розкривається творчий і життєвий шлях харківських художників-педагогів 1950–1980-х рр., що виховали плеяду видатних митців України. У цих дослідженнях говориться про безпосередній вплив наставників на молоде покоління студентів ХДХІ та ХХІІ, наводяться спогади вихованців про їхніх учителів.

Біографічні відомості про митців Харківщини репрезентовані у виданнях «Наші ректори. Випробування і перемоги 1921–2016» (Гальченко, 2016)¹, «Кафедра живопису Харківської державної академії дизайну і мистецтв» (Деркач, Гальченко, 2015), довідниках вітчизняних мистецтвознавців М. Безхутрого «Художники Харкова» (Безхутрий, 1967) та В. Сидоренка «Художники України» (Сидоренко, 2006), а також у біографічному словнику «Видатних педагогів вищої школи м. Харкова» під редакцією В. Астахова, О. Ярміша «Енцикло-

педії сучасної України» (Астахов, Ямиш, 1998). У дослідженні використані архівні матеріали, збережені в фондах Харківської державної академії дизайну і мистецтв (Фонд ХДАДМ) і Національній Спілці художників України, що склали фактологічну базу дослідження. Таким чином, невелика кількість літературних джерел за темою дослідження ускладнює вивчення академічного живопису окресленого періоду.

Метою статті є аналіз академічних робіт студентів ХДХІ і ХХІІ (нині ХДАДМ), що належали до різних творчих майстерень. Архівні полотна доповнюють картину розвитку харківської художньої школи 1950–1980-х рр. Мета статті зумовила такі завдання:

1. Розкрити особливості педагогічного процесу в мистецькому середовищі Харкова у 1950–1980-х рр.
2. Проаналізувати академічні роботи окресленого періоду, які представляють історичну і художню цінність.
3. Виявити стилістичні і технологічні особливості академічних робіт окресленого періоду.

Виклад основного матеріалу.

У 1950–1980 рр. відомі художники-педагоги Петро Іванович Котов (1889–1953), Сергій Фотійович Бесєдін (1901–1996), Єфрем Павлович Світличний (1901–1976) передавали свій творчий досвід вихованцям Харківського художнього інституту (згодом ХХІІ). Збережені роботи з фонду ХДАДМ демонструють академічні засади, які вирішували студенти протягом усього навчання різних спеціалізацій.

Петро Іванович Котов – відомий майстер портретного живопису, історичної і батальної картини. Загальновідомі його полотна, присвячені індустріальній темі, як-от «Кочегар» (1924), «Комсомолец» (1929), «Красное Сормова» (1937), «Столяр першого розряду» (1950) (Дзюба, Романів, Жуковский, 2014: 32). У післявоєнні часи (приблизно з 1947 до 1953) іменитий художник був запрошений до штату викладачів ХДХІ (роки викладання – 1947–1953). Художні засади творчості митця простежуються в роботах учнів батальної майстерні, в якій педагог викладав на старших курсах. (Деркач, Гальченко, 2016: 37). Безпосередній вплив діяльності викладача Котова можна відстежити на прикладі робіт студента четвертого курсу ХДХІ Володимира Васильовича Кузнецова (1924–1998) (у майбутньому заслуженого діяча мистецтв України). Талановитий художник до навчання в батальній майстерні Котова, вже здобув фахову підготовку у Московському (1940–1941) і Казанському (1945–1947) художніх училищах, де він

¹ Це видання було підготовлено до друку, але сьогодні залишається лише рукописом і існує тільки в авторському примірнику.

навчався у відомих викладачів Федора Федоровича Федоровського (1883–1955) і Петра Івановича Петровичевського (1874–1947). У Харківському художньому інституті (ХХІ) (роки навчання – 1948–1952) його вчителем нарівні з Котовим був Леонід Іванович Чернов (1915–1990) (Безхутрий, 1967: 90). Особливістю авторської манери письма Кузнецова, можна назвати сюжетно-тематичну спрямованість під час виконання навчальних завдань, глибоку психологічну наповненість портретних образів (рис. 1, 2, 3).

Яскравим прикладом творчості митця є полотно «Українка», що вперше вводиться до наукового обігу. У роботі Кузнецова втілюється образ жінки-художника в кераміці. Ще на початку ХХ століття на Україні лише жінки прикрашали глиняний посуд орнаментами (рис. 1). При першому погляді на картину не звертаємо увагу, що перед нами навчальне завдання. Усі деталі зображення – фігура жінки, натюрмортний план, представлений у неглибокому просторі, узгоджені між собою. Можна відчутися зацікавленість митця етнографічною екзотикою вбрання, високохудожніми атрибутами народного побуту. Обличчя жінки відзначається гармонійною красою і національною типовістю. За допомогою бокового освітлення художник вдало зобразив світові і тінєві партії обличчя: гарний овал її засмаглому обличчя, вираз проникливих карих очей і засмучених вуст. «Національний колорит» роботи Кузнецова посилюється трактуванням вбрання жінки – білою вишиванкою з вишуканим орнаментом, яка є головним світлим акцентом твору. Поєднання теплих відтінків сорочки з нейтральним середовищем та темно-синіми і зеленими глеками сповнюють образ особливою поетичністю.

Наступна робота Володимира Кузнецова «Портрет актора», як і попередня робота, виконана ним на четвертому курсі навчання в Харківському державному художньому інституті. Студенти старших курсів вирішували завдання із зображенням напівфігури людини в інтер'єрі у взаємозв'язку предметів побуту, середовища і портретного зображення. Певний офіціоз образу нагадує парадні портрети класицистичної доби. Це не просто навчальне завдання, а художній портрет, який зберігає образ проникливої натури завдяки добору виразного повороту голови, замріяного погляду вдалечінь. Молодому художнику вдається передати матеріальність парадного сюртука, який відтіняється ним невеликою «прямою» білої сорочки. Натхненність образу, його певна ідеалізованість споріднюють полотно з творами сентименталізму, але водночас відбивають засади розвитку українського портретного малярства післявоєнної доби.

Найбільш виразною з академічних робіт пензля Кузнецова, що зберігаються у методичному фонді ХДАДМ, є чоловічий портрет у театральному одязі (рис. 3). Образ «пихатого» артиста вдало переданий у постановці: зухвалим поглядом чоловіка; масивним підборіддям, що підкреслюється білим комірцем; манірністю жести рук із яскравими каблучками; паперами, недбало розкиданими на столі. Незважаючи на досить одноманітний, майже ахроматичний колорит, робота вирішується тонкими світлими тональними нюансами. Саме сріблястість, вишуканість колірних сполучень є візитівкою Харківської художньої школи 1950–60-х років. Важливо підкреслити, що це полотно обрано й представлено на методичній виставці у Москві 1954 року. Особливо привабливо

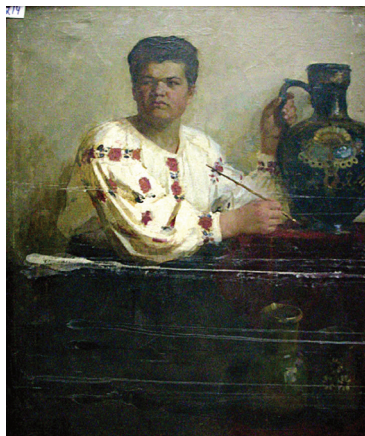


Рис. 1. В. В. Кузнецов. 4 курс. «Українка». 1952. Полотно, олія. 90x107см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 214). Кер. П. І. Котов Публікується вперше.



Рис. 2. В. В. Кузнецов 4 курс. Портрет актора. 1952.
Полотно, олія. 63х75 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 411). Кер. П. І. Котов Публікується вперше.



Рис. 3. В. В. Кузнецов. 3 курс. Портрет. 1951.
Полотно, олія. 91х78см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 75). Кер. П. І. Котов Публікується вперше.

втілений у роботі артистизм, який, мабуть, був притаманний портретованому. З іншого боку, у творі відчувається вільність живописного письма, що підкреслює творче кредо актора. У такому сенсі всі навчальні завдання, виконані Кузнецовим, сприймаються як завершені станкові твори високої художньої якості.

За стилістикою виконання і загальним вирішенням портретного образу до робіт Кузнецова наближені твори студентів живописного факультету Валентина Івановича Григор'єва (1935–?) (у подальшому директора Кримського художнього училища ім. Самокиша, заслуженого художника АР Крим) та Ігоря Івановича Синєпольського (1938–?) (у подальшому викладача Дніпропетров-

ського художнього училища). Вони навчалися у портретній майстерні Сергія Фотійовича Беседіна (1901–1996), що майже сімдесят років викладав у стінах Харківського художнього вишу. Сергій Фотійович зробив значний внесок в удосконалення методики і змісту підготовки та виховання творчих кадрів України, був ректором ХДХІ (1944–1948), удостоєний почесного звання заслуженого діяча мистецтв України (1970) (Астахова, Ярмиш, 1998: 104).

Збереглися роботи учнів Беседіна, які на той час навчалися на четвертому курсі (1958/59 н. р.) в одній групі, про що свідчать архівні джерела (Особисті справи. «Випуск 1959. І. І. Синєпольський»). У роботі Ігоря Синєпольського (1938–?) відчува-

ється внутрішня міць, високе психологічне напруження портретованого, що підкреслюється вдало переданим ракурсним зворотом горділиво піднятої голови, виразним трактуванням рис обличчя. Інтелігентний характер чоловіка відчувається не тільки через вишуканий костюм, строгу сорочку та краватку, а й завдяки втіленні його вольового погляду (рис. 4). Художник обрав низьку точку горизонту, чітко окреслення силуету, завдяки чому портретний образ сприймається монументально. Художник оминає різкі контрасти, його кольорова палітра базується на використанні світло-кольорових нюансів.

Особливістю чоловічого образу, виконаного Валентином Івановичем Григор'євим (1935–?), є

більш динамічна композиція і детальна розробка портретних форм (рис. 5). «Ключем» до розкриття наполегливого, аристократичного, витонченого, вольового характеру моделі є особливо пильний, напружений погляд, зімкнуті губи, які свідчать про психологічну ємність образу. Художник поєднує в динамічній тональній грі темно-коричневий одяг, світле сіро-блакитне тло, що відтіняють теплий колір освітленого обличчя героя. Роботи вихованців С. Бесєдіна Сінепольського та Григор'єва, які на той час увійшли у методичний фонд художнього закладу, свідчать про високий рівень харківської школи живопису у 1950–1980-х рр.

Нарівні з більш аристократичними портретними образами набули поширення образи робіт-



Рис. 4. І. І Синєпольський. 4 курс. Портрет чоловіка. 1958/59. Полотно, олія. 79 х 95 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 438). Кер. С. Ф. Бесєдін Публікується вперше.



Рис. 5. В. І. Григор'єв 4 курс. Портрет чоловіка. 1958/59. Полотно, олія. 78 х 94 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 439). Кер. С. Ф. Бесєдін Публікується вперше.

ників. Тема індустріалізації вирішується художниками завдяки пошуку нових композиційних, ритмічних, колористичних та предметних знахідок, які були підказані самим характером життя (Афанасьєв, 1984: 24). За вимогами уряду українські митці встановлювали зв'язки з трудовими колективами великих підприємств і новобудов. Цьому сприяли заходи, що у 1950-х роках були запропоновані ректором інституту Михайлом Олександровичем Шапошниковим (1948–1989). Завдяки йому були прийняті рішення щодо встановлення взаємозв'язку навчально-виховного процесу з практичними заняттями на базі Командного танкового училища, училища льотчиків імені С. Грицева та іншими харківськими промисловими і учбовими підприємствами (ХЕМЗ, ХТЗ, ХТГЗ) (Соколюк, 2016: 188). Студенти інституту виконували портрети найкращих працівників виробництва безпосередньо на їхньому робочому місці, про що свідчать збережені архівні роботи різних років. Серед них зустрічаються швидкі композиційні замальовки працівників, чоловічі і жіночі напівфігурні зображення і портрети на повний зріст.

Створюючи жіночі і чоловічі образи на заводах і фабриках Харкова, молоді художники вдосконалювали свою майстерність з академічного живопису й композиції, вміння втілювати психологічний стан портретованого за короткий проміжок часу. Прагнення художників уявити портрет сучасника у типовому життєвому середовищі сполучали в собі риси портрета-типу і портрета-картини (Зингер, 1978: 60). Ці образи народного про шарку отримали певні іконографічні «штампи»

ще у 1920-ті роки як специфічний жанр портрета-типу. Еталоном цієї образотворчої галузі можна вважати роботи відомих українських митців Михайла Андрійовича Шаронова (1881–1957), Федора Григоровича Кричевського (1879–1947), Віктора Григоровича Пузиркова (1918–1999), Адольфа Марковича Константинопольського (1923–1993), Олександра Анатолійовича Хмельницького (1924–2998), Асхата Газизуліновича Сафаргаліна (1922–1975), Євгена Жердзицького (1928), деякі з яких викладали в стінах Харківського художнього інституту.

Яскравим прикладом портретів робітників є роботи талановитих першокурсників Георгія Репіна (1934-?) і (?) Тітова, виконані під керівництвом Єфрема Павловича Світличного (1901–1976). Проникливий портрет молодої колгоспниці пензля Репіна представляє напівфігурне зображення, що було характерне для академічних постановок, що виконувались студентами ХХІ на старших курсах. Імовірно, творча практика дозволяла молодим митцям більш вільно добирати розмір зображення та його композицію. У творі Репіна приваблює досконале втілення скромно одягнутої молодої дівчини у білій хустці, яка, мабуть, символізує цілеспрямованість і впевненість – риси, якими художники наділяли подібні образи у той час (рис. 6). Композиція портрета проста й невимушена, стриманий сірий колорит полотна вдало узгоджується з вкрапленням барвистого одягу моделі.

Подібними рисами наділений також портрет майстра Харківського електромеханічного заводу (ХЕМЗ), що вирізняється майстерним реалістич-

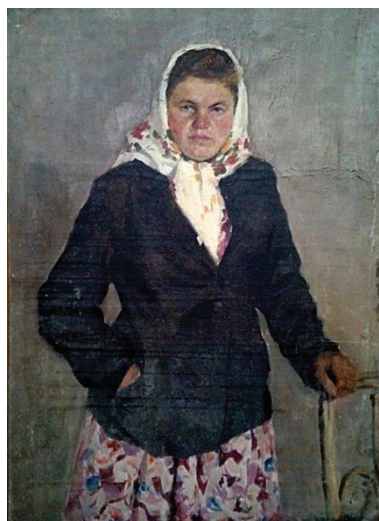


Рис. 6. Г. О. Репін. 1 курс. Портрет колгоспниці. 1955. Полотно, олія. 70 x 95 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 410). Кер. Є. П. Світличний. Публікується вперше.

ним виконанням, досконалим опануванням форм та завершеністю портретного образу (рис. 7). Саме ці риси характерні для портретного класу Є. Світличного. Студент «фрагментує» зображення, віддаючи перевагу крупній постаті робітника у порівнянні із заводським інтер'єром, що зосереджує увагу глядача на виразі обличчя героя та його мозолястих руках. Життєстверджувальна статна постать старого майстра досконало відтворює його життєвий шлях. Портретований написаний у момент перепочинку від тяжкої праці, про що свідчить його спокійна і велична поза, позбавлена всякої експресії. Художник невимушено показує стару сиву людину в хвилину неквапливих глибоких роздумів. Таким чином, академічні роботи навіть першокурсників інституту вже сприймаються закінченими станковими творами з глибоким психологічним навантаженням.

Про тривале співробітництво Харківського інституту і Харківського електромеханічного заводу свідчать натурні етюди 1960-х років, збережені у фондах академії. Образи молодих передовиків заводу (рис. 8, 9) великі за розміром полотна, що дозволило учням «широко» й швидко передати характер портретованих у короткочасних етюдах. Вихованці вирішували питання з визначення великих тонально-колірних відносин, композиційної гармонії живописного полотна, відтворення характеру героя та втілення своєї індивідуальної манери живопису. Зображення збагачуються деталями обстановки, атрибутами праці, що підпорядковане загальному рішення

полотна з чітким виділенням обличчя «героїв», що сприяє глибшому розкриттю їх внутрішнього світу, повсякденного життя та діяльності (Афанасьєв, 1984: 52). Таким чином, роботи набувають психологічної змістовності, відтворення святкового настрою, піднесеного емоційного стану.

Володимир Павлович Солдатов (1946–?) для вирішення образу працівника заводу використовує контрастне вирішення темного силуету голови на тлі світлого середовища, що дозволяє художньо промоделювати характерні риси персонажа: «гострі» риси обличчя, м'язисті руки, робочий одяг. Ще більш світлоносною сприймається образ робітника в праці невідомого художника. У картині парубок стоїть у контражурі, обпершись на стільницю біля вікна, сонячні промені рефлексують на його одязі й обличчі. Обидві роботи демонструють високі фахові вміння студентів ХХІІ.

Портретну галерею доповнює станкове полотно невідомого автора 1951 року, в якому представлений образ літнього майстра ХЕМЗу (рис. 10). Ідейний зміст твору розкривається за допомогою виразної динамічної композиції, вишуканого прохолодного колориту, майстерно введених елементів виробничого середовища.

Літній чоловік зображений у момент дії, що вдало передається майстром невимушеним зворотом фігури. Не відволікаючись від своєї праці, майстер немов завмер на хвилину, виразно дивлячись удалечінь. Зосереджене обличчя героя вже не можна уявити без окулярів. Художнику вдалося майстерно передати портретні риси героя –

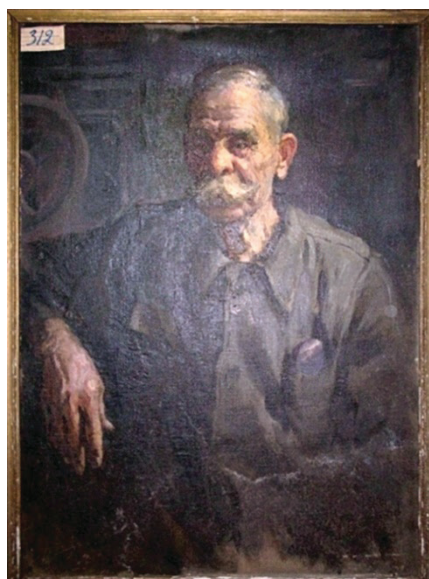


Рис. 7. (?) Тітов. 1 курс. Портрет майстра ХХМЗу. 1951.
Полотно, олія. 65 x 85 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 312). Кер. Є. П. Світличний. Публікується вперше.



Рис. 8. В. П. Солдатов. Автор невідомий. Портрет майстра ХЕМЗу. Полотно, олія. 60 x 80 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 363). Публікується вперше



Рис. 9. Автор невідомий. Портрет майстра ХЕМЗу. Полотно, олія. 75 x 100 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 395). Публікується вперше

«глибокі» зморшки вже немолодого обличчя, сиві вуса, працьовиті руки. У трактуванні синьої робочої сорочки чоловіка відчувається глибоке знання студента з пластичної анатомії. Митець вдало вирішує предметне середовище, відтіняючи портретний образ темними і світлими атрибутами праці. Робота виділяється етюдною безпосередністю, ефектністю фактурної розробки форми, узгодженням кольорових сполучень у фігурі й навколишньому середовищі.

Під керівництвом Аркадія Івановича Демури (1937–?) створено ніпівфігурний портрет жінки, яку зображено за робочим процесом у цеху (рис. 11). Робітниця представлена зі спини, що потребувало від митця детального анатомічного

опрацювання фігури. Навколишнє середовище навмисно залишено без деталізації, трактується широкими декоративними плямами. Гармонійне поєднання синьо-зелених і вохристо-червоних кольорів посилюють живописні якості твору. Спочатку портрети здаються простими замальовками з натури, адже настільки відчутною в них збережена «свіжість» живопису.

Інше полотно невідомого автора виконано на пленері (рис. 12). Жінка зображена під час її відпочинку. Робоче світле вбрання робітниці відтіняється майстром чарівними сріблястими відтінками. Жіноча фігура гарно вписана у предметне середовище, деталі портретної композиції вносять у твір психологічної навантаженості, спри-



Рис. 10. Автор невідомий. Портрет майстра ХЕМЗу. 1951. Полотно, олія. 65 x 85 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 314). Публікується вперше.



Рис. 11. Автор невідомий. Жіноча напівфігура у хустці. Полотно, олія. 48 x 87 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 282). Кер. А. І. Демура. Публікується вперше

яють розкриттю повсякденного життя героїні. Портрет написаний із глибокою проникливістю. Зіставлення наближених сіро-блакитних, вохристо-рожевих кольорів, чергування неспішних лінійно-площинних ритмів зумовлюють відчуття спокою, внутрішньої рівноваги.

Особливою імпресіоністичною технікою виділяється робота Анатолія Івановича Сухорукіх (1935–2015), у майбутньому лауреата Золотої медалі Академії мистецтв України (2006), народного художника України (2009). Із біографії художника відомо, що в 1960-му році він закінчив

Кримське художнє училище імені М. С. Самокиша, а у 1961 році вступив до ХХІІІ, де його викладачами за фахом були відомі митці О. Хмельницький і А. Константинопольський. Саме у цей період А. Сухорукіх створює численні зображення моряків і рибаків на тлі кримських пейзажів (Сидоренко, 2006: 531). Портрет молодого моряка, збережений у фондах академії, свідчить про високу живописну майстерність талановитого художника (рис. 13). Робота нагадує кращі образи з полотен О. Хмельницького «Перемога» (1961), А. Константинопольського «Солдати» (1963). Але



Рис. 12. Автор невідомий. Жіночий портрет. Полотно, олія. 70 x 100 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 300).
Публікується вперше

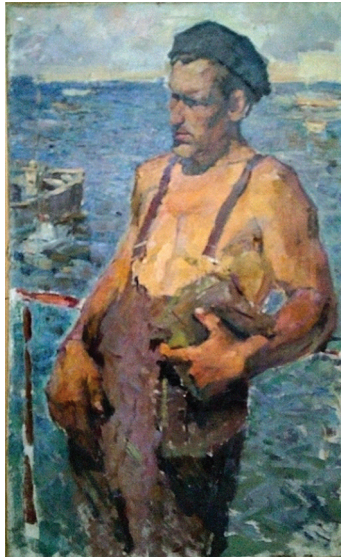


Рис. 13. А. І. Сухорукіх. Портрет робочого моряка. Полотно, олія. 60 x 100 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 664).
Публікується вперше

студент А. Сухорукіх знайшов свою живописну мову – тремтливую техніку пуантилізму, за допомогою якої художник передає блакитно-зелену морську поверхню, що збагачується вкрапленнями яскравих, переважно помаранчевих, жовтих та фіолетових рефлексів. Гарно знайдена композиція полотна, невимушена поза портретованого додає роботі картинного звучання. Студент створив глибокий образ людини, міцно зв'язаної з морем, закоханої у свою працю.

Як можна побачити з наступної навчальної роботи, студенти п'ятого курсу виконували фігуру людини на повний зріст в інтер'єрі (рис. 14). Особливу увагу молодий художник Колесніченко

приділив композиційному рішення – знайденню динамічного силуету чоловіка в інтер'єрі автомобільно-механічного цеху. Живопис полотна впевнений і темпераментний, автор уміло створює яскраві ефектні поєднання теплих і прохолодних кольорів. Безперечно, авторська спостережливість студентів ХХІІ 1950–1980-рр. найповніше відтворювала характерне внутрішнє життя, пульсування того особистого-неповторного нерва, який і визначає своєрідність портретованих. Герої виступають як типові представники робітничого класу, їхні образи наповнюються ознаками професійної належності, рисами усталених побутових звичок (Афанасьєв, 1984: 68). Коло портре-



Рис. 14. (?) Колесніченко. 5 курс. Чоловічий портрет. Полотно, олія. 68 x 82 см. Фонд ХДАДМ. (інв. № 664).
Публікується вперше

тованих – механіки, фермери, майстри по дереву, працівниці промисловості, моряки.

Висновки. Портретні постановки студентів ХДП і ХХП 1950–1980-х рр. свідчать про високий рівень освітнього процесу. Протягом усього терміну навчання вихованці виконували завдання, які окреслювали коло питань, пов'язаних із вивченням анатомії людського тіла; визначенням композиційної побудови, світлотіньових і колірно-тональних співвідношень. За планом навчання портретні постановки ускладнювались елементами побуту, які розкривали характер і образ портретованих. Незабаром значно збільшувався формат робіт для виконання зображення фігури людини в повний зріст.

Реалістична майстерня живопису П. Котова представлена творами студента ХДХІ В. Кузнецова. Творчий клас професора С. Беседіна представлений портретними зображеннями студентів І. Сінепольського та В. Григор'єва. Майстерню портретно-жанрового живопису доцента Є. Світличного представляють роботи студентів Г. Репіна і (?) Тітова. Академічні роботи вирізняються глибоким проникненням, осмисленістю духовної глибини портретного образу. У них відчуваються риси харківської художньої школи: гармонійна

композиційна рівновага, ретельне вивченням побудови фігури, срібляста колористична гама та психологічна розробка образів, а також, що головне, заснована на контрастах побудова драматургії портретного «сюжету», продуманість добору засобів трактування персонажів і середовища.

В академічних творах студентів ХДАДМ 1950–1980-х рр. простежується формування нових сюжетно-жанрових образотворчих засобів, поєднання декоративної і реалістичної манери виконання. Портретні полотна, на яких здебільшого були представлені передові майстри харківських підприємств (ХЕМЗ, ХТЗ, ХТГЗ та ін.), відображають натхненність праці народу в післявоєнний час, спрямовану на відродження країни, здійснення індустріалізації в промисловості і сільському господарстві. Освоєння цих тем проходило як продовження і збагачення сформованих портретних форм. Але абсолютно новий, народжений самим життям зміст народного побуту зумовив якісний перехід від жанровості до тематичності, що передбачає наповнення портретних образів значнішим творчим і громадянським пафосом. Портретні твори, що вводяться до наукового обігу, є мистецьким надбанням українського живопису 1950–1980-х рр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Август І. Л. Про портрет. Творчість С. Ф. Беседіна: журнал. Харків : Образотворче мистецтво, 1940. № 10 (жовтень). С. 12–17.
2. Астахов В., Ярмиш О., Выдающиеся педагоги высшей школы: биографический словарь г. Харькова. Харьков : Глобус, 1998. 104 с.
3. Афанасьев. В. А. Українське радянське мистецтва 1960–1980-х років. Київ : Мистецтво, 1984. 224 с.
4. Безхутрий М. М. Художники Харкова: довідник. Харків : Прапор, 1967. 175 с.
5. Дзюба І., Романів О., Жуковський А.: енциклопедія сучасної України: у 20 т. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень Національної академії наук України, 2014 Т. 15. 712 с. URL: <https://esu.com.ua> (дата звернення: 24.03.2021).
6. Зингер Л. С. Советская живопись 1917–1930-х годов. Москва : Изобразительное искусство, 1978. 269 с.

7. Кафедра живопису ХДАДМ: традиції та сучасність: ювілейний альбом-каталог / Деркач М., Гальченко В. Харків : ХДАДМ, 2015. 239 с.
8. Майстерня І. П. Котов, Майстерня Є. П. Світличний, Майстерня А. І. Демура: методичний каталог фонду ХДАДМ.
9. Наші ректори. Випробування і перемоги 1921–2016.: альбом / гол. ред.: В. Гальченко. Харків : ХДАДМ, 2016. 309 с.
10. Випуск 1959. І. І. Синєпольский: особисті справи. Джерельна база архіву ХДАДМ.
11. Сидоренко В. Художники України: енциклопедичний довідник. Інститут проблем сучасного мистецтва. Київ : Інтертехнолонія, 2006. Випуск 1. 640 с.
12. Соколюк Л. Д. Нові горизонти розвитку. *Наші ректори. Випробування і перемоги 1921–2016*. Харків : ХДАДМ, 2016. С. 186–197.

REFERENCES

1. Avhust Yi. L., (1940). Pro portret. Tvorchist S. F. Besedina: zhurnal. Kharkiv: Fine arts № 10 (zhovten). [About the portrait. Creativity of S.F. Besedin] p. 12–17. [in Ukrainian].
2. Astakhov V., Yarmysh O. (1998). Vydaiushchiesia pedahohy vysshei shkoly: byohrafycheskyi slovar h. Kharkova [Outstanding teachers of the higher school of Kharkiv]. Kharkov : Hlobus. 104 p. [in Russian].
3. Afanasiev. V. A., (1984). Ukrainske radianske mystetstva 1960–1980-kh rokiv [Ukrainian Soviet art of the 1960-s and 1980-s]. Kyiv : Mystetstvo 224 p. [in Ukrainian].
4. Bezkhutryi, M. M., (1967). Hudozhnyky Kharkova [Artists of Kharkiv]: dovidnyk. Kharkiv : Prapor. 175 p. [in Ukrainian].
5. Dziuba I., Romaniv O., Zhukovskyyi A., (2014): entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]: v 20 t. Kyiv: Instytut ektsyklopedychnykh doslidzhen Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy. 712 p. URL: <https://esu.com.ua> (data zvernennia: 24.03.2021). [in Ukrainian].
6. Zinher L. S., (1978). Sovetskaia zhyvopis 1917 – 1930-kh hodov [Soviet painting of 1917–1930-s]. Moskva: Izobrazitelnoe iskusstvo 269 p. [in Russian].
7. Kafedra zhyvopysu HDADM: traditsii ta suchasnist. (2015) [Department of Painting KSADA: Traditions and modernity]. yuvileinyi albom-kataloh / M. Derkach, V. Ghakchenko. Kharkiv: KSADA. 239 p. [in Ukrainian].
8. Maisternia I. P. Kотов, Maisternia Ye. P. Svitlychnyi, Maisternia A. I. Demura: metodychnyi kataloh fondu KhDADM. [Workshop I. P. Kotov, Workshop E. P. Svitlichny, Workshop A. I. Demur. [in Ukrainian].
9. Nashi rektory. Vyprobuvannia i peremohy 1921–2016. (2019) [Our rectors. Trials and victories 1921–2016.] albom./ hol. red.: V., Ghakchenko. Kharkiv: KSADA. 309 p. [in Ukrainian].
10. Vypusk 1959. I. I. Syniepol'skyi: osobysti spravy. Dzherelna baza arkhivu KhDADM. [Output 1959. I. I. Syniepol'skyi]. Source database of the KSADA archive. [in Ukrainian].
11. Sydorenko V., (2006). Khudozhnyky Ukrainy [Artists of Ukraine]. entsyklopedychnyi dovidnyk. Instytut problem suchasnoho mystetstva. Kyiv: Intertekhnoloniia, 2006. Vypusk 1. 640 p. [in Ukrainian].
12. Sokolyuk, L. D., (2016) Novi goryzonty rozvytku. *Nashi rektory. Vyprobuvannia i peremogy 1921–2016*. [Our rectors. Viprobuвання i peremogi 1921 – 2016]. Kharkiv: KhDADM. p.186–197. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 81-112.2

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-15

Vladyslava BEZBORODA,

orcid.org/0000-0001-8585-3413

*Postgraduate student at the Department of German and Slavic Philology
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) vysochina.vladislava@gmail.com*

O. POTEBNIA: LANGUAGE – THOUGHT – FOLK SPIRIT – NATIONALITY

In the article the author studies the concepts of “language”, “thought”, “folk spirit”, and “nationality” in the works of the prominent Ukrainian linguist O. Potebnia. The purpose of the article is to systematize the scientist's views on the relationship between language and thinking, the phenomenon of language, nationality and national spirit. It has been revealed that the Ukrainian linguist studied the language in connection with the history of the people and the development of human consciousness, and a comparative analysis to explain the facts of the development of language consciousness helped him justify how it manifested itself differently in every nations. The linguist's psychological concept of the thought, language and spirit of the people is cultural-historical, because the spirit of the people is manifested not only in morals, customs and traditions, but also in language.

We researched the problem of the genesis of language, as a result of which we learned that O. Potebnia developed his own concept of the origin of language, using the term “apperception”. We considered the internal form of the word as one of the central problems in the work of the Ukrainian scientist. It was revealed that the methodological positions of the linguist are closely connected with the research of W. Humboldt, because O. Potebnia considered cultural-historical, linguistic-philosophical, socio-psychological phenomena as a whole. The article provides a classification of the meaning of words and presents their characteristics, resulting in the cause of a large number of meanings for one word. It is proved that the word as a result of the development of thinking at a certain level acts as a means of combining articulate sound with the sensory image. It has been discovered that in the concept of the Ukrainian scientist, language is a necessary element for the objectification of human ideas, the existence of scientific discourse, as well as for individual thinking, because most human thinking depends on concepts related to language.

The author came to the conclusion that within the psychological direction the scientist managed to combine the achievements of many sciences, thanks to which psychology became the subject of a scientific approach to solving philosophical and linguistic problems. The proposed study is promising for understanding the hypothesis of linguistic relativity, because the ideological and ethnic side of the linguistic-philosophical concept of O. Potebnia is the initial ideas of the Sapir-Whorf hypothesis.

Key words: *language, thought, folk spirit, nationality.*

Владислава БЕЗБОРОДА,

orcid.org/0000-0001-8585-3413

аспірант кафедри германської та слов'янської філології

*Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) vysochina.vladislava@gmail.com*

O. POTEBNIA: MOVA – MISLENNIA – NARODNIY DUH – NARODNIST'Y

Статтю присвячено дослідженню концептів «мови», «мислення», «народного духу» та «народності» у працях видатного українського мовознавця О. Потебні. Метою статті є систематизування поглядів вченого на взаємозв'язок мови та мислення, феномен мови, народність та народний дух. Виявлено, що український лінгвіст вивчав мову у зв'язку з історією народу та розвитком людської свідомості, а порівняльний аналіз у поясненні фактів розвитку мовної свідомості допоміг йому довести, як вона неоднаково виявляється в різних народів. Психологічна концепція мовознавця про думку, мову та дух народу є культурно-історичною, адже дух народу проявляється не лише в моралі, звичаях та традиціях, але й у мові.

Ми дослідили проблему генезису мови, внаслідок чого дізналися, що О. Потебня розробив власну концепцію походження мови, використовуючи термін «аперцепція». Ми розглянули внутрішню форму слова як одну із центральних проблем у творчості українського вченого. Виявлено, що методологічні позиції лінгвіста тісно пов'язані з дослідженнями В. Гумбольдта, адже О. Потебня розглядав культурно-історичні, лінгво-філософські, соціально-психологічні явища як одне ціле. У статті надано класифікацію значення слів та представлено їх характеристику, в результаті чого виявлено причину великої кількості значень для одного слова. Доведено, що

слово як результат розвитку мислення на певному рівні виступає як засіб поєднання членороздільного звуку з чуттєвим образом. Зазначимо, що в концепції українського вченого мова є необхідним елементом для об'єктивації людських ідей, існування наукового дискурсу, а також для мислення індивіда, адже більша частина мислення людини залежить від концептів, що пов'язані з мовою.

Автор дійшла висновку, що в межах психологічного напрямку вченому вдалося поєднати досягнення багатьох наук, завдяки чому психологія стала предметом наукового підходу до вирішення філософсько-лінгвістичних проблем. Пропоноване дослідження є перспективним для розуміння гіпотези лінгвістичної відносності, адже ідеологічна сторона лінгвофілософської концепції О. О. Потебні – початкові ідеї гіпотези Сепіра-Уорфа.

Ключові слова: мова, мислення, народний дух, народність.

Formulation of the problem. In modern linguistics, the question of the relation between language and culture, language and people, language and thought is not new. It has been studied for many years. Prominent German linguist W. Humboldt proposed a theoretical development to provide solutions to these issues, and gave a leading role to language in relation to various phenomena. The Ukrainian linguist O. Potebnia interpreted Humboldt's ideas and laid the foundations of a new trend in the development of linguistics, which determined the effectiveness of philosophical and linguistic research. Various aspects of O. Potebnia's work have been in the circle of linguists' interests of different countries for many years, and there is a lot of research on the works of the scientist's theoretical heritage.

An analysis of studies. Within the research topic, the works of I. Khairullin, L. Bulahovskii, L. Zubkova, A. Lipov, N. Bezlepkin, O. Fedorenko, and G. Spitsyna are of scientific interest to us. In this linguistic works, the philosophical and linguistic views of the scientist are studied.

The purpose of the article is to systematize the views of the scientist on the phenomenon of language, folk spirit, nationality, the relationship between language and thought.

Presentation of the main research material. The Ukrainian scholar was the founder of the modern approach to ethnolinguistics, historical dialectology, phonetics, cultural anthropology (Lipov, 2012: 36). According to I. Khairullin, the main merit of the linguist is the attempt to apply the linguistic concept of W. Humboldt to the actual material of the Russian language (Khairullin, 2008: 18).

O. Potebnia's scientific method was unique, because he considered cultural-historical, linguo-philosophical, socio-psychological phenomena as a whole unit. Therefore, it is possible to explain why the methodological positions of the Ukrainian scientist are so closely connected with the researches of W. Humboldt, who studied carefully the relationship between thinking and language (Lipov, 2012: 36).

The Ukrainian scholar was one of the first to study the history of thinking in connection with the development of language, as well as to determine the

main semantic principles of human awareness of the main categorical relations of reality (Potebnia, 1976). According to S. Borodai, O. Potebnia accepted the main provisions of W. Humboldt's teachings through the prism of Steinthal (Borodai, 2020: 31). For the scientist the central problem was "language and thought". Developing the idea of W. Humboldt, Potebnia studied how people explore the world, and how concepts are formed. Studying language as a form of creative activity, the scientist explained the peculiarity of poetic language and artistic expression, as well as laid the foundation for the study of the poetics of verbal art (Potebnia, 1990: 5). O. Potebnia's approach to language was based on two fundamental ideas that were introduced by W. Humboldt. The first idea included the understanding of languages as the embodiment of creative energy, the second idea used the concept of "internal form" of the word regarded as the main means through which the creative spirit of language is manifested in the matter of language (Gasparov, 1994: 94).

Humboldt's antinomies became the beginning of Potebnia's teachings, which is why it is necessary to study the epistemology and ontology of the Ukrainian scientist through the prism of a German linguist. Y. Sytko concludes that the ontological views of the Ukrainian scientist fit into the framework of anthropocentric relationalist ontology, which is a component of the functional pragmatic methodology (Sytko, 17: 38).

In their works G. Shpitsyna, I. Khairullin, L. Bulakhovsky and N. Bezlepkin write about Potebnia's division of the word meanings into "the nearest" and "the furthest" (Shpitsyna, 2005; Khairullin, 2008; Bulahovskii, 1952; Bezlepkin, 2002). Each word has two meanings, the first is objective (contains only one feature), and the second is subjective (contains several features) (Potebnia, 1990: 9). For the Ukrainian scientist, "the nearest" meaning is more common, the same for native speakers of one language, and "the furthest" is "the area of individual subjective thought, without which the general meaning of the word, ..., can not be complete" (Shpitsyna, 2005: 250).

Using the concepts of "the nearest" and "the furthest", the scientist proved that a man is responsible

for preserving the history of the past and enriching words with new meanings (Khairullin, 2008: 10). That is why in the language of each nation you can find a large number of different meanings for one word. During communication, a person identifies one of the most important features for him, which forms the nearest etymological meaning. The meaning of this concept is the internal form of the word, which makes possible mutual understanding between people (Bezlepkin, 2002: 143–144).

Studying the historical genesis of language and thought, the Ukrainian scientist develops the doctrine of the internal form of the word. O. Potebnia divided language into three main elements: external form (articulated sound), internal form (method of conveying the meaning of a word), and content (idea) (Fizer, 1982: 6–7). The external and internal forms cannot be separated from the content, the three components are organically connected and are determined by the property of thought and idea (Potebnia, 1976: 18).

According to B. Gasparov, O. Potebnia continued Humboldt's original idea, emphasizing that the internal form of a word always has the character of a tangible and vivid image. This characteristic of the internal form allows it to become a formative force in the formation of the word and its meaning. Due to the presence of a formative image, the meaning of the word can be perceived in its entirety and immediacy. Thus, for a native speaker, the word can be understood as a whole, because its meaning is fixed in a holistic image, which was created by the representation of the native speaker (Gasparov, 1994: 95). M. Krongauz claims that Potebnia rethought an important but not entirely clear concept of the internal form of language, which Humboldt contrasted with the external. Ukrainian scientist managed to transfer this idea to the word and specify in more detail (Krongauz, 2005: 86).

In the scientific work, Z. Karamanova writes about three types of development of the internal form:

1) simple matrices (consisting of a limited set of reflexive vectors) – the product of “processed” thought, have a nominative function and an everyday understanding;

2) complex matrices (have an extensive network of thought vectors): the formation of such matrices is associated with the complexity of thought and the need to express it. Replacing a simple form with a complex one is the creation of a new form of thought, this function Potebnia named “thickening of thought”. Complex structures can include proverbs, sayings, aphorisms, as well as individual words that have become stable poetic images, words-symbols and words-ideas (Karamanova, 2009: 39–40).

The scientific perception of the world in the work “Thought and Language” is characterized by forgetting the inner form; to change the sensory image is an abstract concept, which creates the possibility of movement of large mental masses, ie there is a “thickening of thought” (Bezlepkin, 2002: 158);

3) complicated internal form of the word: the internal relationship between word and thought can be a function of semantic formation, in this case the internal form of the word acts as a potential entity (Karamanova, 2009: 40).

In the late period of language, there are words whose content and external form are logically related, but still, there are words that lack imagery. The external form of the word has two sides: physical and mental. As long as there is a representation of the image, the external form acts as a sign in relation to it, a sign of the sign in relation to “the nearest” and “the furthest”. In case of forgetting the representation of the image, the external sign is a sign to the nearest, and also a sign to “the furthest” (Zubkova, 2002: 11).

In his research, O. Potebnia tried to identify the relationship between language and thinking, in his opinion, these two concepts are closely linked, but it is impossible to put them on the same level. “Language is a necessary condition for the thought of an individual, even in complete solitude, because the concept is formed only by words, and without a concept the true thinking is impossible” (Potebnia, 1989: 40). Thinking is impossible without language, because language is a means of expression, transmission and receipt of thought, the transition from the unconscious to the conscious. Language generates thinking, which changes over time, creating creative and intellectual forms (Salimgareeva, 2014: 231). O. Palkin points out that the motto of the scientist can be considered the following statement, “Language is an organ that forms thought” (Palkin, 2014: 55).

In the question of the interaction between language and thought, the scientist adhered to the opinion of W. Humboldt, and recognized their unity. O. Potebnia did not limit himself only to psychology to study this issue, but sought to determine the specifics of language as a single and special system. Studying the strong connection between language and thinking, Potebnia argues that the creation of thinking and its implementation arise through language, although it points to their differences (Sharafutdinova, 2006: 179). Language is a necessary condition for the thought of an individual, even in complete solitude, because the concept is formed only by words, and without the concept of true thinking is impossible.

The Ukrainian linguist concludes that thought is not always inextricably linked to the word, and as an

example, he speaks of musicians and painters who do not need words, although it assumes a certain degree of development, which is provided by language. Thus, language does not always coincide with the word, it cannot be related to the word at the initial stage of human development, and at the highest stage of abstraction thought leaves the word, because the word does not meet the needs of thinking. The scientist is of the opinion that the word is necessary for the spiritual development and activity of man, so that the person gained consciousness (Beloded, 1977: 8). Thus, the question of the genesis of language becomes psychological.

O. Potebnia develops Humboldt's idea of the absence of thought in the finished form of the word, but the word must be understood as the unity of "transformation and creation", and as the result of this, the disadvantage of the given theory can be found: thinking is considered too simplistic (Salimgareeva, 2014: 56). In his work O. Potebnia makes assumptions about the existence of wordless thinking. "There is no doubt that those actions of our thought which, at the moment of their realization, do not require a direct language manual, take place very quickly. In circumstances that require immediate reflection and action, such as an unexpected question, when a lot depends on what our answer will be, a person can think a lot without saying a word in an instant. But language does not deprive a person of this ability, but on the contrary, if it does not give, then at least strengthens it" (Potebnia, 1976: 167). Only in words does thought take its place in the system of human knowledge. "Wordless" thinking is based on thinking associated with the word.

In addition to "language" and "thought", O. Potebnia pays great attention to such categories as "people" and "nationality". The linguist holds the view that the people are the creators of language, and language is the product of the "folk spirit". In the term "nationality" it is the language that determines the national specificity of the people (Potebnia, 1989: 5). In his work "Language и nationality" O. Potebnia gives the following explanation, "Nationality is what distinguishes one nation from another. But why, exactly, do we consider a known population to be one people? Not by the unity of origin, and not by the similarity of the external type, we call the people – the people. The peoples have long gone beyond tribal unity and divided many tribes" (Potebnia, 1913: 221).

The study of the historical and philosophical aspect of the importance of language in the development of the people proves that this problem is considered quite actively during the turning point in the life of the people. During this period, language is not only a

means of forming national consciousness, but also an effective means of identifying the people (Fedorenko, 2005: 3). The Ukrainian linguist studied the language in connection with the history of the people and the development of human consciousness, and "comparative analysis in explaining the facts of the development of linguistic consciousness helped him to show how it manifests itself differently in different nations" (Mex p. 34) The world is known by man not only through language but also aesthetic, intellectual and moral worldview. Of course, the main component is the language, which preserves the history of the people and is a means of national self-identification (Fedorenko, 2005: 16).

In order to develop his own philosophical and linguistic doctrine, O. Potebnia began to study in depth the question of the genesis of language. In his opinion, the study of the origin of language should be the beginning of solving the problem of the relationship between language and thinking. In the scientific world, the most common concepts of the origin of language were the following: the doctrine of purposeful creation of language; theory of the divine origin of language; theory of the natural origin of language. The scientist emphasizes the importance of a scientific approach to solving the problem of language (Bezlepkin, 2002: 138).

As for the purposeful creation of language, Potebnia believes that at first people existed as animals, but later they felt the urge to create a society and communication. Most likely, people began to use facial expressions, but this was not enough, they noticed that mental movements made them reproduce sounds known to them, which they understood well. As a result, mankind began to use this discovery and make sounds as signs of thoughts (Potebnia, 1989: 20).

The hypothesis of the divine origin of language contains two theses:

- 1) God spoke, and people understood him;
- 2) language is directly embedded in a person.

The scholar criticizes both theses. In his opinion, in the first case, people could understand this language if they knew it, or would create their own; in the second case – "if a man is given only the embryos of forces necessary for the creation of the word, and if the development of these forces occurred according to the laws of nature, the beginning of language is human, and God can be called the creator of language only in the sense in which he is a Creator of the world. Thus there is only one assumption that highly perfect language is immediately inspired by man in incomprehensible ways" (Potebnia, 1989: 22).

The most consistent representatives of the hypothesis of the unconscious origin of language were

K. Becker and A. Schleicher. The main idea of this concept was the study of language as an organism. Becker believed that a person needs to speak, because a person thinks, just as a person needs to breathe. Potebnia is critical of this view, because if we compare the creation of language with the physiological process of respiration, the existence of thinking about language is assumed, as the existence of air to the process of respiration (Bezlepkin, 2002: 140).

O. Potebnia notes, “For the theory of intentional creation, the progress of language is impossible, because it matters when it is no longer needed; for the theory of divine origin – progress must be regress; for the theory of the unconscious origin of language, progress can exist only in the movement of sounds” (Potebnia, 1989: 39). The analysis of views on the origin of language convinced the Ukrainian scientist that their existing methodology destroys any possibility of scientific research of the problem. That is why the scientist believes that approaches to elucidating the nature of language should be sought not only through linguistic or logical means (Bezlepkin, 2002: 140).

The Ukrainian linguist proposed his own concept of the origin of language, using the term “apperception”. During the formation of language and its development, an important role is played by the sensory image, which arises due to the diversity of the same perceptions. Accumulated perceptions contribute to the “awakening of the soul”, which classifies them by apperception, and they encourage people to express their feelings through sounds (Salimgareeva, 2014: 231). N. Bezlepkin believes that Potebnia's theory opposes the concepts of the origin of

language mentioned above. The basis of the ideas of the Ukrainian linguist is linguistic and psychological science, and he demonstrates the application of the philosophical method in solving the scientific problem (Bezlepkin, 2002: 145).

Conclusions. From the above we can draw the following conclusions: for the first time in Ukrainian linguistics O. Potebnia applied a psychological approach to language, carefully studying such problems of linguistics as the genesis and development of language, the relationship of language and thinking, words and concepts, three-membered language structure, etc. Language is a psychological phenomenon, because it is an accessible reflection for the observation of human psychological experiences (Khairullin, 2008: 8).

O. Potebnia's philosophical and linguistic concept is of interest not only to linguists and historians, but also to culturologists, semioticians, and specialists in the field of poetics and aesthetics. The concept of a three-member word structure has always been a topical issue. The developed ideas were continued in the works of G. Shpet, F. de Saussure, D. Ovsyanyko-Kulikovsky, N. Van-Weik, G. Hirt, and L. Bulakhovsky. O. Potebnia's contribution to the development of the philosophy of language is quite large, he laid the foundations of a new trend in the development of linguistics, which determined the effectiveness of philosophical and linguistic research. Within the psychological field, the scientist managed to combine the achievements of many sciences, thanks to which psychology has become the subject of a scientific approach to solving philosophical and linguistic problems.

BIBLIOGRAPHY

1. Fizer J. Potebnia's views of the structure of the work of poetic art: a critical retrospection. *Harvard Ukrainian Studies*. 1982. Vol. 6, No. 1. P. 5–24.
2. Gasparov B. From the romantic past to the modern world: historical-cultural underpinnings of Potebnia's thought on language. *Harvard Ukrainian Studies*. 1994. Vol. 18, No. 1. P. 94–103.
3. Безлепкин Н. И. Философия языка в России: К истории русской лингвофилософии. Санкт-Петербург : Искусство–СПб, 2002. 272 с.
4. Белодед А. И. Грамматическая концепция А. А. Потебни в истории отечественного языкознания : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. Москва, 1977. 50 с.
5. Бородай С. Ю. Язык и познание. Введение в пострелятивизм. Москва : ООО «Садра» : Издательский Дом ЯСК, 2020. 800 с.
6. Булаховский Л. А. Александр Афанасьевич Потебня (К шестидесятилетию со дня смерти) / отв. ред. А. И. Белицкий. Киев : Издательство Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, 1952. 46 с.
7. Зубкова Л. Г. Язык в зеркале системных знаковых теорий: Платона – В. фон Гумбольдт – А. А. Потебня. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Москва. 2002. № 3. С. 4–22.
8. Караманова З. Я. О смысловом потенциале слова (в развитие идей А. А. Потебни). *Вестник Челябинского государственного университета*. Челябинск. 2009. Вып. 30. С. 36–43.
9. Кронгауз М. А. Семантика. Москва : Академия, 2005. 352 с.
10. Липов А. Слово в философско-лингвистической концепции Александра Потебни. *Acta Neophilologica*. 2012. № 14 (1). С. 31–49.
11. Палкин А. Д. Трактовка взаимосвязи языка и мышления: исторический экскурс. *Вестник Московского института лингвистики*. 2014. № 1. С. 54.

12. Потебня А. А. Мысль и язык. Изд. 3-е, доп. Харьков : Мирный Труд, 1913. 225 с.
13. Потебня А. А. Слово и миф / отв. ред. А. К. Байбурун. Москва : Правда, 1989. 624 с.
14. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст., коммент. А. Б. Муратова. Москва : Высшая школа, 1990. 344 с.
15. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. Москва : Искусство, 1976. 614 с.
16. Салимгареева Г. Р. Онтологические основания языка в учении А. А. Потебни. *Молодой ученый*. 2014. № 5 (64). С. 229–231.
17. Ситько Ю. Л. Бытование функционально-прагматической методологии в отечественном языкознании 60-х годов XIX века 1-ой половины XX века (на примере понятия части речи) : монография. Севастополь : Рибэст, 2007. 140 с.
18. Федоренко А. А. Проблема взаимосвязи языка и народа в творчестве А. А. Потебни и Н. С. Трубецкого (историко-философский анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03. Москва, 2005. 22 с.
19. Хайруллин И. И. Философские идеи в наследии А. А. Потебни : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03. Мурманск, 2008. 18 с.
20. Шарафутдинова Н. С. Теория и история лингвистической науки: учебное пособие. Ульяновск : УлГТУ, 2006. 284 с.
21. Шпицына Г. М. Учение А. А. Потебни и современные семантические теории. *Лингвистические и методические основы филологической подготовки учителя-словесника*: материалы междунар. науч.-метод. конф. Т. 1. Старый Оскол, 2005. С. 247–253.

REFERENCES

1. Fizer J. Potebnja's views of the structure of the work of poetic art: a critical retrospection. *Harvard Ukrainian Studies*. 1982. Vol. 6, No. 1. Pp. 5–24 [in English].
2. Gasparov B. From the romantic past to the modern world: historical-cultural underpinnings of Potebnia's thought on language. *Harvard Ukrainian Studies*. 1994. Vol. 18, No. 1. Pp. 94–103 [in English].
3. Bezlepkin N. I. *Filosofiya yazyka v Rossii*. [Philosophy of Language in Russia]. St. Petersburg: Iskustvo–SPB, 2002. 272 p. [in Russian]
4. Beloded A. I. Grammaticheskaya kontseptsiya A. A. Potebni v istorii otechestvennogo yazykoznanija [The grammatical concept of A.A. Potebnya in the history of Russian linguistics]: author. dis. ... Doctor of Philological Science: 10.02.01. Moscow, 1977. 50 p. [in Russian]
5. Borodai S. YU. *Yazyk i poznanie. Vvedenie v postrelativizm*. [Language and cognition. An introduction to the postrelativism]. Moscow: OOO «SadrA»: Izdatel'skii Dom YASK, 2020. 800 p. [in Russian]
6. Bulakhovskii L. A. Aleksandr Afanas'evich Potebnya (K shestidesyatiletiju so dnya smerti) [Alexander Afanasyevich Potebnia (On the sixtieth anniversary of his death)] / Publishing editor A. I. Belitskii. Kiev: T. G. Shevchenko National University of Kyiv University Press, 1952. 46 p. [in Russian]
7. Zubkova L. G. *Yazyk v zerkale sistemnykh znakovykh teorii: Platona – V. fon Gumbol'dt – A. A. Potebnya*. [Language in the mirror of systemic sign theories: Plato – W. von Humboldt – A. Potebnia]. *Bulletin of RUDN University*. 2002. No. 3. Pp. 4–22 [in Russian].
8. Karamanova Z. YA. O smyslovom potentsiale slova (v razvitie idei A. A. Potebni). [On the semantic potential of the word (in the development of the ideas of A.A. Potebnia)]. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2009, 30. Pp. 36–43 [in Russian].
9. Krongauz M. A. *Semantika*. [Semantics]. Moscow : Akademiya, 2005. 352 p. [in Russian]
10. Lipov A. Slovo v filosofsko-lingvisticheskoi kontseptsii Aleksandra Potebni. [The word in the philosophical and linguistic concept of Alexander Potebnia]. *Acta Neophilologica*. 2012. No. 14 (1). Pp. 31–49 [in Russian].
11. Palkin A. D. *Traktovka vzaimosvyazi yazyka i myshleniya: istoricheskii ehkurs*. [Interpretation of the relationship between language and thinking: a historical excursion]. *Bulletin of Moscow Linguistics Institute*. 2014. No. 1. P. 54 [in Russian].
12. Potebnya A. A. *Mysl' i yazyk*. [Thought and language]. 3-rd ed., add. Khar'kov : Mirnyi Trud, 1913. 225 p. [in Russian]
13. Potebnya A. A. *Slovo i mif* [Word and Myths] / Publishing editor A. K. Baiburin. Moscow : Pravda, 1989. 624 p. [in Russian]
14. Potebnya A. A. *Teoreticheskaya poehtika* [Theoretical poetics]/ sost., vstup. st., komment. A. B. Muratova. Moscow : Vysshaya shkola, 1990. 344 p. [in Russian]
15. Potebnya A. A. *Ehstetika i poehtika*. [Aesthetics and poetics]. Moscow: Iskustvo, 1976. 614 p. [in Russian]
16. Salimgareeva G. R. *Ontologicheskie osnovaniya yazyka v uchenii A. A. Potebni*. [Ontological foundations of language in the teachings of A. A. Potebnia] *Molodoi uchenyi*. 2014. No. 5 (64). Pp. 229–231 [in Russian].
17. Sit'ko Yu. L. *Bytovanie funktsional'no-pragmaticheskoi metodologii v otechestvennom yazykoznanii 60-kh godov KHIX veka 1-oi poloviny XX veka (na primere ponyatiya chasti rechi)*: monografiya. [The existence of functional-pragmatic methodology in Russian linguistics in the 60s of the 19th century in the first half of the 20th century (using the example of the concept of a part of speech): monograph]. Sevastopol': Ribehst, 2007. 140 p. [in Russian]
18. Fedorenko A. A. *Problema vzaimosvyazi yazyka i naroda v tvorchestve A. A. Potebni i N. S. Trubetskogo (istoriko-filosofskii analiz)*. [The problem of the relationship between language and people in the works of A. A. Potebnia and N. S. Trubetskoy (historical and philosophical analysis)]: author. dis. ... Cand. Philos. Sciences : 09.00.03. Moscow, 2005. 22 p. [in Russian]

19. Khairullin I. I. Filosofskie idei v nasledii A. A. Potebni. [Philosophical ideas in the legacy of A. A. Potebnia]: author. dis. ... Cand. Philos. Sciences : 09.00.03. Murmansk, 2008. 18 p. [in Russian]
20. Sharafutdinova N. S. Teoriya i istoriya lingvisticheskoi nauki. [Theory and history of linguistic science: uchebnoe posobie]. Ul'yanovsk : ULGTU, 2006. 284 p. [in Russian]
21. Shpitsyna G. M. Uchenie A. A. Potebni i sovremennye semanticheskie teorii. [The teachings of A. A. Potebnya and modern semantic theories]. Linguistic and methodological foundations of the philological training of a teacher of language and literature: materials of Intern. scientif. And pract. konf. T. 1. Staryi Oskol, 2005. Pp. 247–253 [in Russian].

УДК 78.071.2(477)"19":78.087.68
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-16>

Ірина БЕРМЕС,
 orcid.org/0000-0001-5752-9878
 доктор мистецтвознавства, професор,
 завідувачка кафедри методики музичного виховання і диригування
 Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
 (Дрогобич, Львівська область, Україна) irunabermes@ukr.net

РАННІ ХОРОВІ ТВОРИ М. СКОРИКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЕСТЕТИКИ «ШІСТДЕСЯТНИЦТВА»

Нетривалий етап «хрущовської відлиги» (1953–1964), очищення суспільства від вислідів «культу особи» створили сприятливі умови для творчого самовираження інтелігенції, народження феномена «шістдесятництва» як культурно-мистецького явища. Найбільш чутливо на кардинальні суспільні зміни завжди реагує мистецтво (література, живопис, музика). Тому природно, що цю літературно-мистецьку течію започаткувала українська інтелектуальна еліта: письменники й поети (В. Симоненко, І. Драч, Л. Костенко, М. Вінграновський, Д. Павличко, В. Стус, В. Шевчук), літературні критики (І. Дзюба, Є. Сверстюк, І. Світличний) художники (О. Заливаха, А. Горська, І. Марчук, С. Шабатура), кінематографісти (Ю. Ілленко, С. Параджанов, Л. Осика), артисти, театральні діячі (І. Миколайчук, Л. Танюк), публіцисти (В. Чорновіл, В. Мороз). Своєю творчістю «шістдесятники» боролися за справжні культурні цінності, національну свободу, людську гідність.

Когорта талановитих особистостей гуртувалася в неофіційних клубах, як-от київський клуб творчої молоді «Сучасник» (1959), до складу якого увійшли Л. Танюк (голова), А. Горська, М. Коцюбинська, М. Вінграновський, І. Драч та інші. Вони заснували мистецькі гуртки, влаштовували вечори пам'яті Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Куліша, художні виставки, літературні читання тощо. Під впливом київського осередку було започатковано такий самий клуб у Львові під назвою «Пролісок», ядро якого творили такі відомі особистості, як М. Косів (керівник), подружжя Ірина та Ігор Калинці, брати Михайло й Богдан Горині та інші. Мистецькі заходи та творчі ініціативи цих осередків сприяли піднесенню української культури, формуванню ціннісних орієнтирів української інтелігенції.

У 1960-ті роки зароджується нова музика, яку komponують молоді, талановиті українські митці, як Л. Дичко, В. Сильвестров, В. Годзяцький, Є. Станкович та інші. Серед цього грона вирізняється М. Скорик – один із найбільш яскравих композиторів, який уже на початку творчого шляху сміливо заявив про себе.

Ключові слова: «шістдесятництво», М. Скорик, «Весна», «Людина», естетика.

Iryna BERMES,
 orcid.org/0000-0001-5752-9878
 PhD hab. in Arts, Professor,
 Head of Department of the Methodology of Music Education and Conducting
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogic University
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) irunabermes@ukr.net

M. SKORYK'S EARLY CHORAL WORKS AS REFLECTION OF AESTHETICS OF THE "THE SIXTIES"

The short duration stage of "Khrushchov thaw" (1953–1964), the purification of the society from the consequences of "the cult of person" made favorable conditions for the creative self-expression of intelligent people, the birth of "The Sixties" as a cultural and artistic phenomenon. The art (literature, painting, music) has always been considered to react in the most sensitive way to all remarkable social changes. Therefore, it naturally launched this literary-artistic current of the Ukrainian intellectual elite: writers and poets (V. Symonenko, I. Drach, L. Kostenko, M. Vygranovsky, D. Pavlychko, V. Stus, V. Shevchuk), literary critics (I. Dzyuba, E. Sverstyuk, I. Svitlychnyi), artists (O. Zalyvakha, A. Gorska, I. Marchuk, S. Shabatura), cinematographers (Yu. Illyenko, S. Parajanov, L. Osyka), actors, theatrical figures (I. Mykolaychuk, L. Tanyuk), publicists (V. Chornovil, V. Moroz). They are known to fight for real cultural values, national freedom, human dignity.

The talented personalities grouped into informal clubs, such as Kyiv creative youth one known as "Contemporary" (1959), which included L. Tanyuk (Chairman), A. Gorska, M. Kotsyubynska, M. Vygranovska, I. Drach and others. They founded artistic circles, arranged art exhibitions, literary readings, the evenings in honour of T. Shevchenko, I. Franko, Lesia Ukrainka, M. Kulish, etc. Under the influence of the Kyiv centre, the same club entitled "Prolyсок" was launched in Lviv whose nucleus was created by such famous individuals as M. Kosiv (leader), Iryna and Ihor Kalynets, brothers

Mykhailo and Bogdan Goryn and others. Artistic events and creative initiatives of these centers greatly contributed to the development of Ukrainian culture, the formation of value system of the Ukrainian intelligent people.

In the 1960s there is a new music made by young people, talented Ukrainian musicians – L. Dychko, V. Silvestrov, V. Godzyatskyi, E. Stankovych and others. Among them is M. Skoryk – one of the most distinguished composers, who at the very beginning of his creative activity became highly famous.

Key words: “The 60s”, M. Skoryk, “Spring”, “Man”, aesthetics.

Постановка проблеми. Звернення до ранніх хорових творів М. Скорика продиктоване, передусім, цікавістю упродовж останніх років до неоднозначних періодів в українській історії та культурі, а саме періоду «відлиги» та пов’язаного з ним явища «шістдесятництва».

У першій половині 60-х рр. ХХ ст. відбулися значні зміни у сфері суспільної та моральної свідомості, сформувався своєрідне культурне поле, в якому однопланова «застигла» імперська культура радянського взірця трансформувалася в різнопланову, багатостильову, зумовлену «творчим синтезом традиційного та новаторського» (Заде-рацький, 1979: 416).

«Шістдесятництво» творили особистості, «які надали сенсу рухові і творили обличчя часу» (Сверстюк, 1993: 23). До таких належить і композитор М. Скорик, чий професійний творчий шлях розпочався саме у 60-х роках ХХ ст.

Аналіз досліджень. Неординарна, багатогранна постать М. Скорика неодноразово була предметом уваги науковців. Та найбільше долучилися до висвітлення життєтворчості митця музикознавиця Л. Кияновська, зокрема, її перу належать дві ґрунтовні монографії: «Мирослав Скорик: творчий портрет композитора в дзеркалі епохи» (1998) та «Мирослав Скорик: людина й митець» (2008). Першою «ластівкою» в пізнанні творчої особистості митця був нарис Ю. Щириці «Мирослав Скорик» із серії «Творчі портрети українських композиторів» (1979). До 60-річчя композитора побачили світ наукові збірки Львівського вищого музичного інституту ім. М. Лисенка (1999) та Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського (2000). 2013 року К. Івахова видала монографію «Фортепіанна творчість Мирослава Скорика: художньо-дидактичний концепт». Численні статті українських музикознавців розкривають різні грані таланту митця: головним чином, композиторську творчість та педагогічну діяльність (М. Загайкевич, С. Павлишин, О. Шевчук, Я. Якуб'як, В. Заде-рацький, М. Гордійчук, Г. Ляшенко, Ю. Чекан, Т. Гнатів, М. Герега, М. Ярко, І. Сікорська, О. Берегова, І. Бермес, Є. Дзюпина, Л. Ніколаєва, Г. Конькова, Г. Панкевич та інші).

Мета статті – виокремити засади естетики «шістдесятництва» та їх віддзеркалення в ранніх хорових творах М. Скорика.

Виклад основного матеріалу. У 60-х роках національно свідомою частиною української інтелігенції стала в опозицію тоталітарному режиму. Вона витворила те творче середовище, в якому «конкретні люди <...> сповідували певні цінності, на основі яких і були згуртовані» (Гусейнов, 2005: 5).

Мистецтво «шістдесятників» (літераторів, художників, кінематографістів, композиторів, журналістів, істориків) вирізняється пильною увагою до людської особистості, багатогранності її духовного світу, взаємин із суспільством. Естетика «шістдесятництва» сприяла свідомій українській молоді у виявленні потреби і водночас здатності до творчого саморозвитку, усвідомлення національної самоідентифікації, здійснення власного вибору на користь особистої свободи. «Саме прагнення шістдесятників бути собою в мистецтві – найрадикальніший вияв їх протистояння часові», – констатує Л. Костенко (Особливості світогляду шістдесятників, 2013).

Українські шістдесятники апелювали «до історичної пам’яті як конструкта оновлення суспільства», їхньою беззастережною вимогою було національне самовизначення, цінності, «які претендують на статус загальнонаціональних» (Тарнашинська, 2018).

У 60-ті роки в музичну культуру ввійшло покоління композиторів, які, йдучи різними шляхами, вивели українську музику на нові горизонти. Вони намагалися уникнути масовості та банальності, компонувати твори, досягаючи високого рівня оригінальності. У їхньому естетичному взірці нерозривно поєднувалися Краса, що знайшла відображення в «генетичному зв’язку з надбанням як фольклору, так і професійної музичної культури минулого» (Кияновська, 1998: 13), і Правда, що свідчила про відповідальність за вибір поезії та її переконливе втілення в музичному творі. У їхній творчості помітне зростання інтересу до національних фольклорних традицій і стилістики, питомої для тогочасної доби.

Оригінальність художнього мислення композиторів-шістдесятників відбилася насамперед в образній системі, нових музичних формах, експериментуванні з музичною мовою тощо.

Хвиля шістдесятництва наділила митців шансом зробити власний вибір творчого шляху, вирізила індивідуальне «я» із загального уніфікованого «ми», дала поштовх потужній енергії художнього творення задля можливості зреалізуватися непересічним особистостям. Серед грона талановитих майстрів, як Л. Дичко, В. Сильвестров, Є. Станкович та ін., М. Скорик вирізняється своєю особистісною та мистецькою унікальністю, що на початковому етапі композиторської творчості проявилися в хорівій царині.

Риси модерного художнього мислення проявилися вже в ранній хорівій творчості М. Скорика. Йдеться про дипломну роботу – кантату «Весна», її задум, естетичну направленість. Цей твір – свого роду протистояння часу, він скомпонований у період «хрущовської відлиги», що пов'язаний із певним послабленням політичного тиску й етнокультурної деформації.

Для написання кантати композитор відібрав п'ять віршів зі збірки «З вершин і низин» І. Франка, якій поет дав назву «Веснянки». Очевидно, що неспроста М. Скорик звернувся до поезії Каменяра, в ній він знайшов суголосні добі та своїй внутрішній свободі ідеї та символи. Л. Кияновська наголошує, що композиторові «поезія І. Франка була ідеально співзвучна саме своєю символічністю, багатозначністю поетичного виразу» (Кияновська, 2009: 244). Для відображення суспільних процесів поет послуговується засобами алегорії, паралелізму, образами-символами.

Глибоко вникнувши в місткі за суттю й динамікою настроїв поетичні рядки, М. Скорик створює п'ятичастинну композицію, що відкривається невеликим оркестровим вступом. У ньому відразу вчувається особлива енергетика кризь призму «веснянкової» мелодики і яскравої гармонії, різнобарвної метроритміки. У вступі сконцентровано елементи головних тем кантати.

«Дивувалась зима» – не просто образок природи, це поезія-алегорія, що відбиває світобачення автора. Вона покладена в основу першої частини кантати. У звичному образі зими відображено консервативні сили суспільства, які спантеличені пробудженням народу. А провісники весни – «квітки запахуці, дрібні» – втілюють ідею невідворотності оновлення суспільства, народження нового життя.

Вже в оркестровій прелюдії М. Скорик використовує веснянкові мотиви (Л. Кияновська стверджує, що йдеться про близькість мелодики з мотивами веснянки «Благослови мами», а Л. Немцова – «Вийди, вийди сонечко»), репрезентуючи їх то в

мажорі, то в мінорі у відповідній до настроєності гармонії, динаміці, підводячи виклад до сопранового соло. Тематичні мотиви сольної напрохуд красивої веснянкової мелодії розгортаються в хорівому викладі з дотриманням принципу ладової змінності, тональними відхиленнями (C-dur – Es-dur). Тут боротьба зими і весни, що асоціюється з пробудженням народу, піднесенням його національної свідомості як нового етапу в житті, передано вельми тонко як в оркестровому, так і в хорівому та сольному викладах. Ця органічність мелодики, метро-ритміки, гармонії тощо, закладена уже в першій частині кантати й наявна в наступних її розділах, є сукупністю складників хорівого мислення М. Скорика (слово-Логос, жанрові засади, виконавська поетика, драматургія) як втілення художнього світогляду митця.

Активний злет динаміки вкінці першої частини логічно підводить до другої частини «Гримить!». Ідея оновлення життя народу, його пробудження – «весни», коли «шуря-бура пройшла» і квітки «знов піднялись», віра в те, що зміни обов'язково відбудуться, нове життя настане, закладена в поетичних рядках, глибоко і переконливо набуває яскравого вияву в хорівому викладі. Звуконаслідування грому в оркестрі в гучній динаміці, висхідні імітаційні квартові інтонації в хорі сповнені особливою енергетикою. Якщо в початковій побудові можемо говорити про народження нового музичного зерна-інтонації, яке вельми точно передає початок громовиці, то далі хорівий виклад перегукується з інтонаціями старовинних кантів («Мільйони чекають щасливої зміни»). Заклучна побудова характеризується послабленням динаміки (гроза минула, відгомін грому), але не ослабла надія, що національний дух «...красна весна, оновить...».

Змальовуючи пробудження природи у вірші «Гріє сонечко», поет порівнює селян-орачів з українською інтелігенцією, закликає її сіяти «в головах думи вольнії». Тонко прочитуючи поетичні рядки, М. Скорик у третій частині «Гріє сонечко» вибудовує кілька контрастних епізодів: погідний весняний день відтворено в прозорій фактурі жіночого хору інтонаціями веснянок, їхньою семантикою (п'ятидольним метром (мішаний розмір (5/4) диктується п'ятистоповою будовою рядка поезії), діатонікою, повторністю ритмічних структур). Життєствердний, оптимістичний веснянковий тон підсилюється тембральним забарвленням жіночих голосів. Композитор щедро послуговується альтерацією, тональними зіставленнями. Виразно порівняно з жіночим хором звучить піднесене баритонове соло «Встань, орачу, встань!», що протиставляється ладово в однойменному мінорі. Це

свого роду заклик сіяти «в щасливий час золоте зерно». Заключний епізод «Гей, брати!... Прокидай-теся!» – величний гімн весни з елементами маршовості, модуляціями, ладотональними зрушеннями, пунктирним ритмом, використанням метру 3/2.

У четвертій частині, що дістала назву «Розвивайся, зелена діброво», використано вірш «Розвивайся, лозо, борзо». Тут І. Франко, звертаючись до сил природи, оспівує пробудження рідної землі, її майбутнє процвітання, інспірує головну думку – віру у відродження української держави. Ця частина викладена композитором у формі подвійної чотириголосої фуги, у якій переплітаються дві лаконічні, водночас яскраві теми: наспівна «Розвивайся, зелена діброво», що мовби перекидає «місток» до другої частини, адже її виклад починається висхідною квартою, та веснянкова «Зеленійся, рідне поле, українська ниво!». Відповідно до канонів форми композитор здійснює «купюру» початкового поетичного рядка. Під час викладу другої теми М. Скорик використовує мелодичний мі-мінор, а завершує частину в однойменному мажорі. На думку Л. Кияновської, тут «образи природи набувають м'яких пастельних тонів» (Кияновська, 2009: 246).

П'ята, фінальна частина «Земле моя» символізує звернення поета до рідної землі: «Сили рукам дай, щоб пута ламати», увиразнює його кровний зв'язок із рідним українським народом. Це найбільша та кульмінаційна частина в циклі. Вона складається з трьох побудов – соло з хором, фугато та коди, в яких послідовно підноситься образ всеплодющої матері – Землі, яка має укріпити силу ліричного героя для боротьби за кращу долю народу. Тут відсутня веснянкова мелодика, натомість композитор вправно послуговується засобами музичної виразності (насамперед інтервальні загострення, тональні зсуви, темпові відхилення тощо) задля виокремлення величного образу матері-Землі, що може дати народу «сили», «теплоти», «огню», «ясність думкам». Частина має три контрастні розділи, полярність яких забезпечується тембральними барвами, зокрема соло баритона, і різновидами хорової фактури, метроритмікою (тріолі, акцентуація), образно-інтонаційними сферами (декламаційність мелодії соліста – «Дай теплоти», драматичність хорового викладу в розділі «Дай і мені!», маршове фугато в хорі «Сили рукам дай» й оптимістична кода «Пута ламати», що завершується в мажорі).

У початковому епізоді, в баритоновому соло, вчуваються ораторські інтонації. Виразна сольна мелодія отримує підтримку хору й оркестру, зокрема в хорі в гомофонній фатурі. Середній

розділ («Сили рукам дай, щоб пута ламати») – хорове фугато – має енергійний характер і значно динамізує форму. Поліфонічна фактура, пунктирний ритм, чотирикратне проведення теми підсилюють значущість слова, логічно підводять виклад до завершального розділу V частини «Земле моя». Це хоровий гімн, що стверджує віру в гідне оновлене життя. Якщо в початкових частинах помітні яскраві пісенні риси, то у фіналі проступають риси «монологічної декламаційності», – підкреслює Ю. Щириця (Щириця, 1979: 9).

Отже, кантата «Весна» знаменувала зміни в хоровому мисленні М. Скорика на початку 60-х років. На думку А. Лашенка, хорове мислення – це «...відображення духовного життя композитора <...> з допомогою художньої аргументації музично-хорових засобів. Сфера діяльності хорового мислення багатогранна, вона охоплює деталі вокальної мови й через словесно-музичний образ підіймається до вершин виразових якостей жанру, стилів, традицій і новаторства» (Лашенко, 1989: 54). Врешті, хорове письмо композитора виявило світоглядний рівень його мислення, водночас художній стиль періоду написання кантати – «нова фольклорна хвиля». Ба більше, в цьому творі маємо чіткий вияв естетичних засад шістдесятників, а саме: звернення до віковичних символів і традицій українського народу в поєднанні з модерною системою засобів музичної виразності, які підпорядковані глибокому прочитанню поезій І. Франка.

Вдруге М. Скорик звернувся до жанру кантати 1964 року, завершуючи навчання в аспірантурі Московської консерваторії ім. П. Чайковського. Ймовірно, під впливом керівника Д. Кабалевського поетичною основою кантати було вибрано поезію литовського поета-модерніста Е. Межелайтіса «Людина». Поетичний текст – гімн людині-творцю («Все творення, произведения, изваяния рук моих») і землі («земля створила мене»), що завершується звичною для радянської поезії початку 60-х років ідеологічно заангажованою фразою: «Я людина, я комуніст». Цикл віршів під однойменною назвою перекладений у російській (Б. Слуцький) і українській (Б. Стельмах) версіях. О. Майчик наголошує, що «окрім заключної кульмінаційної фрази («Я – син людей, я – комуніст!»), в оригіналі: «Я людина, я комуніст»), образність вірша пронизана вірою в силу і красу людського духу, оспівуванням величі людини-творця, людини-мислителя та космічної іпостасі Землі в урбаністично-футуристичній стилістиці (зумовленій нещодавнім першим польотом людини в космос)» (Майчик, 2018: 60).

«Людина» – одночастинна кантата, свого роду розгорнутий вокально-симфонічний монолог. Тут використано дві образні сфери: особистісну як власне «я» поета і планетарний образ людства як «ми», що передають сутність поетичних рядків у сольних епізодах (сопрано і баритона) і хоровому tutti. Передані в хоровому викладі переживання М. Скорика співвідносяться з «переживаннями людства». Якщо хорові епізоди привносять у виклад відчуття масовості, діалогічності, то сольні – камерності, суб'єктивності. Новаторство кантати проявилось як у музичній формі, так і в лаконічності хорового вислову, завдяки витонченому проникненню в поетичний текст.

Відповідно до художнього змісту поезії, М. Скорик вправно послуговується виражальними засобами, що характеризуються лаконічністю, конкретністю інтонаційних зворотів, ритмічною і ладовою визначеністю. Тут наявні хорові унісоми (наприклад, в експозиції він вибудований упродовж 30 тактів), чіткі остинатні ритмо-інтонаційні формули в оркестровій партії, а пісенність проявляється через декламаційність. Водночас викладу притаманні і такі риси, як масштабність, плакатність, ораторський пафос. У середньому розділі («Голова моя, мов сонце») – образно-інтонаційний контраст, який надає звучанню лірико-епічного характеру. Реприза характеризується пов'язаністю з музичним матеріалом експозиції, втім тут значно урізноманітнюється тональний план – F-dur, B-dur, as-moll, C-dur.

Ю. Щириця зараховує до найяскравіших особливостей кантати монотематизм і моноінтонаційність, позаяк «інтонаційне ядро теми ґрунту-

ється на тонічній квінті До-мажору» (Щириця, 1979: 14–15).

Хоча кантата «Людина» не продовжує лінію неофольклоризму в початковий період творчості М. Скорика, естетика «шістдесятиництва» виявляється в антропоцентризмі, художньому відображенні дійсності й актуальної тематики, посиленні особистісного начала крізь призму лаконічності хорового письма, стрункості архітекτονіки, сучасних засобів виразності.

Висновки. На початку 60-х років ХХ ст. з написанням кантати «Весна» в хоровому письмі М. Скорика відбулися помітні зміни, пов'язані з виробленням власного творчого методу, який базувався на втіленні національного фольклору як невіддільного елементу загальнонародського, поєднанні його з новими художніми знахідками. Зрештою, цим твором композитор приєднався до художньо-мистецького річища «шістдесятників», які обстоювали українську ідентичність, чому сприяли як світогляд митця, що сформувався на ґрунті естетики цього періоду, так і універсалізм його мислення, і ставлення до прекрасного, прищеплене в родинному середовищі. На підтвердження вищесказаного варто процитувати Л. Костенко: «Є щось святкове, піднесене в тій високій мистецькій грі, котру спромоглися витворити в далеко несприятливі часи шістдесятники. Це було мистецтво українське, пов'язане з національною і етичною традицією, і водночас глибоко новаторське, по-справжньому модерне, а відтак і європейське, здатне підкоряти світові обшири...» (Особливості світогляду шістдесятників, 2013).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусейнов А. Н. В. Мотрошилова и философы-шестидесятники. *Мотрошилова Н. В. Работы разных лет: статьи и эссе.* Москва : Феноменология-Герменевтика, 2005. С. 4–12.
2. Задерацкий В. О некоторых новых стилевых тенденциях в композиторском творчестве 60-х–70-х годов. *Музыкальная культура Украинской ССР: сборник статей / сост. Е. Алексеевко, И. Ляшенко.* Москва : Музыка, 1979. 462 с.
3. Кияновська Л. Мирослав Скорик: творчий портрет композитора в дзеркалі епохи. Львів : Сполом, 1998. 208 с.
4. Кияновська Л. Українська музична культура : навч. посіб. Львів : Тріада плюс, 2009. 356 с.
5. Лащенко А. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. Киев : Музична Україна, 1989. 136 с.
6. Майчик О. Індивідуальні риси хорової творчості Мирослава Скорика крізь призму жанрово-тембральної семантики. *Українська музика.* 2018. Ч. 3. С. 58–65.
7. Особливості світогляду шістдесятників. URL: https://otherreferats.allbest.ru/history/00260340_0.html
8. Сверстюк Є. Блудні сини України. Київ : Знання, 1993. 256 с.
9. Тарнашинська Л. «Нова епічність» VS лжеепічність: проекція творчості українських шістдесятників на світові процеси. ХХ–ХХІ століття: жанрово-стильові й лінгвістичні метаморфози в українській мові та літературі : колективна монографія / голов. ред. А. Архангельська. Луцьк, 2018. С. 413–427. URL: <http://www.ilnan.gov.ua/index.php/uk/naukovo-doslidni-tsentru-pry-instituti/tsentr-doslidzhenniaproblematyky-ukrainskoho-shistdesiatnytstva/item/463-tarnashynska-l-nova-epichnist-vs-lzheepichnistproektsiia-tvorchosti-ukrainskykh-shistdesiatnykiv-na-svitovi-protsesy>
10. Щириця Ю. Мирослав Скорик. Київ : Музична Україна, 1979. 56 с.

REFERENCES

1. Gusejnov, A. (2005). N. V. Motroshylova i filosofyy-shestydesyatnyky [N. V. Motroshilova and the philosophers of the sixties]. *Motroshylova N. V. Raboty raznykh let: statyi i ese.* Moskva : Fenomenologiya-Germenevtyka. Pp. 4–12. [in Russian].

2. Zaderaczkyj, V. (1979). O nekotoryih novyih stilevyih tendentsiyah v kompozitorskom tvorchestve 60-h–70-h godov. [On some new stylistic trends in the composer's work of the 60s-70s]. *Muzyikalnaya kultura Ukrainskoy SSR: sbornik statey*. Moskva : Muzyka. 462 s. [in Russian].
3. Kyyanovska, L. (1998). Myroslav Skoryk: tvorchyi portret kompozytora v dzerkali epokhy [Myroslav Skoryk: a creative portrait of the composer in the mirror of the era]. Lviv : Spolom. 208 s. [in Ukrainian].
4. Kyyanovska, L. (2009). Ukrayinska muzychna kultura [Ukrainian musical culture]: *navchalnyj posibnyk*. Lviv : Triada plyus. 356 s. [in Ukrainian].
5. Lashchenko, A. (1989). Horovaya kultura: aspekty izucheniya i razvitiya. [Lashchenko A. Choral culture: aspects of study and development]. Kyiv : Muzychna Ukrayina. 136 s. [in Russian].
6. Majchuk, O. (2018). Indyvidualni rysy khorovoi tvorchosti Myroslava Skoryka kriz pryzmu zhanrovo-tembralnoi semantyky [Maichuk O. Individual features of Myroslav Skoryk's choral work through the prism of genre-timbre semantics]. *Ukrayinska muzyka*. Vol. 3, Pp. 58–65. [in Ukrainian].
7. Osoblyvosti svitoglyadu shistdesyatnykiv [Features of the worldview of the sixties] (2013) URL: https://otherreferats.allbest.ru/history/00260340_0.html [in Ukrainian].
8. Sverstyuk, Ye. (1993). Bludni syny Ukrayiny [Prodigal Sons of Ukraine]. Kyiv : Znannia. 256 s. [in Ukrainian].
9. Tarnashynska, L. (2018). «Nova epichnist» VS lzheepichnist: proektsiia tvorchosti ukrainskykh shistdesiatnykiv na svitovi protsesy. XX – XXI stolittia: zhanrovo-stylovi y linhvistychni metamorfozy v ukrainskii movi ta literaturi: kolektyvna monohrafiia [«New epicness» VS false epicness: projection of creativity of the Ukrainian sixties on world processes. XX – XXI centuries: genre-style and linguistic metamorphoses in the Ukrainian language and literature]: *collective monograph* / head. ed. A. Arkhangelskaya. Luczk. Pp. 13–427. URL: <http://www.ilnan.gov.ua/index.php/uk/naukovo-doslidni-tsenry-pry-instituti/tsentr-doslidzhenniaproblematyky-ukrainskoho-shistdesiatnytstva/item/463-tarnashynska-l-nova-epichnist-vs-lzheepichnistproektsiia-tvorchosti-ukrainskykh-shistdesiatnykiv-na-svitovi-protsesy> [in Ukrainian].
10. Shhyrycyia, Yu. (1979). Myroslav Skoryk [Myroslav Skoryk]. Kyiv : Muzychna Ukrayina. 56 s. [in Ukrainian].

УДК 811.111-26: 81'23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-17>**Марія БОЙЧЕНКО,**

orcid.org/0000-0001-6100-4855

аспірантка кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) boychenko515@gmail.com

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ОЗНАК ХАРИЗМАТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПУБЛІЧНОГО МОВЦЯ

Стаття містить обґрунтування раціонального термінологічного мінімуму понять, які вже функціонують у науці та які доцільно вживати на позначення невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця під час опису результатів міждисциплінарних досліджень численних феноменів його комунікативної поведінки. Серед безлічі міждисциплінарних ознак харизматичної особистості публічного мовця, що функціонують наразі в гуманітарних науках, зокрема соціології, психології, лінгвістиці, авторкою сформовано матрицю їхніх альтернатив, до складу якої введено лише поняття, що є абстрагованими від галузі наукового знання, в якій вони функціонують, та поняття ознак харизматичної особистості публічного мовця, що сприймаються представниками аудиторії. До складу матриці не ввійшла певна кількість некоректних ознак, які мають синонімічний характер або статус другорядних і перебувають у причинно-наслідковому зв'язку з введеними до неї більш абстрактними ознаками (наприклад, уважність як передумова виникнення емпатії; розважливність як прямий наслідок наявності інтелекту; рішучість як наслідок заповзятості тощо). Доведено, що для вичерпного наукового опису результатів міждисциплінарних досліджень численних феноменів комунікативної поведінки харизматичного публічного мовця водночас із іншими мовленнєво-лінгвістичними, психологічними, культурно-соціальними і фізіологічними (погляд, пози, жести, голос, інтонація тощо) ознаками та їх відповідними комплексами доцільним є вживання таких понять, як інтелект, впевненість, заповзятість, натхненність, комунікабельність, домінантність, нарцисизм, візіонерство, що стосуються харизматичних якостей особистості мовця й є за своєю сутністю конвенціалізованими історично. Вказано на перспективність продовження подібних аналізів мовленнєво-лінгвістичних, психологічних, культурно-соціальних і фізіологічних ознак мовця.

Ключові слова: харизматична особистість, публічний мовець, невербальні характеристики, психологічні, соціологічні та фізіологічні ознаки, матриця, систематизація.

Mariia BOICHENKO,

orcid.org/0000-0001-6100-4855

Postgraduate Student at the Department of Theory, Practice and Translation of English

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

(Kyiv, Ukraine) boychenko515@gmail.com

SYSTEMATIZATION OF NON-VERBAL TRAITS OF A PUBLIC SPEAKER'S CHARISMATIC PERSONALITY

This paper provides rationale for the terminological minimum of the currently functioning scientific notions the use of which is expedient to denote non-verbal traits of a public speaker's charismatic personality in describing results of an interdisciplinary research into multiple phenomena of the personality's communicative behaviour. By analyzing currently functioning in humanities (i.e. sociology, psychology, and linguistics) multiple interdisciplinary traits of a public speaker's charismatic personality, the author created the matrix of their alternative variants. The advanced matrix includes only the notions abstracted from the scientific filed in which they are functioning, as well as those traits of a public speaker's charismatic personality which are perceived by an audience. The matrix does not include some of the ill-defined traits which are synonymous with or secondary to, or consequential of the included more abstract notions (e.g., consideration as a precondition for empathy, reasonableness as a direct consequence of intelligence, or decisiveness as a consequence of persistence, etc.). It is shown that to present a comprehensive scientific description of the results on a multidisciplinary research into multiple phenomena of a public speaker's charismatic personality's non-verbal behaviour it is reasonable to use among other linguistic, psychological, sociocultural, and physiological characteristics (e.g., eye-contact, posture, gestures, voice, and intonation, etc.) and their respective complexes, such notions as intelligence, self-confidence, persistence, ability to inspire, sociability, dominance, narcissism, and vision. These characteristics are relevant to the charismatic traits of a speakers' personality since they have been historically conventionalized.

The author also outlines prospects of a further analysis of the linguistic, psychological, sociocultural, and physiological traits of a speaker.

Key words: *charismatic personality, public speaker, non-verbal characteristics, psychological, sociocultural and physiological traits, matrix, systematization.*

Постановка проблеми. Схоже, що інтерес до особистостей, які вирізнялися в натовпі своїми лідерськими якостями, виникав ще в історичні часи. Так, уже давні єгиптяни встановили зв'язок між безпосередніми ознаками особистості та її лідерськими якостями. З часом сукупність таких ознак стали називати харизмою, а видатних лідерів сприймати як харизматичних особистостей. Оскільки лідер без послідовників не може існувати, то в науці постали питання щодо того, яких особистостей можна вважати насправді харизматичними й яким є інструментарій здійснення комунікативного впливу.

Природно, що в контексті вирішення загальної проблеми підвищення ефективності людської комунікації систематизація невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця досі лишається одним із **актуальних** питань сьогодення.

Аналіз досліджень. У сучасних багатоаспектних міждисциплінарних лінгвістичних дослідженнях мовної особистості харизматичного мовця чітко простежується відсутність єдиної думки науковців про те, які ознаки є характерними для харизматичної особистості. Це, безсумнівно, гальмує та ускладнює подальший розвиток необхідного лінгвістичного знання. Зрозуміло, що до цього питання зверталися численні дослідники різних гілок гуманітарних наук. Якщо спочатку в гуманітарних науках, зокрема в соціології, явища харизми вивчали з огляду на відносини «лідер – послідовники» (Graen, Cashman, 1975; Hollander, 1964), то згодом науковці почали вважати, що лідер може сприйматись як харизматичний завдяки певним особистісним, поведінковим та комунікативним ознакам. Однак, як відчували самі науковці (House, 1992), теоретичні й експериментальні дослідження особистісних характеристик харизматичного лідера є досить обмеженими та фрагментарними. За умов, що склалися, соціологи (Bass, 1998; Howell, 1988; House, 1992; Gardner, Avolio, 1998; Judge, Bono, 2000; Vergauwe, 2017) намагалися визначити оптимальний та універсальний список ознак харизматичних особистостей. У психології і психоаналізі дослідники фокусувалися на конкретних ознаках особистості та психіки (Deluga, 1997; Popper, 2002; Williams et al., 2018). До визначення особистісних характеристик харизматичного мовця

долучились і лінгвісти, що було зумовлено необхідністю більш об'єктивного добору персоналій для лінгвістичних досліджень усного й письмового харизматичного мовлення (Signorello et al., 2012). Проте питання систематизації невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця та методологічних особливостей їх вживання в описах результатів міждисциплінарних досліджень свого остаточного вирішення ще не знайшло.

Тому **метою** започаткованого нами теоретичного пошуку стали міждисциплінарний аналіз і систематизація невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця, які вже функціонують в науці.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо передусім, що деякі науковці вважають за необхідне відмовитися від підходу визначення харизматичної особистості на основі певних ознак, оскільки сама кількість харизматичних лідерів у світі унеможливує дослідження та визначення конкретних особистісних характеристик, які би були спільними для всіх лідерів-мовців (Reinout, 1999). Незважаючи на те, що питання, чи властива харизма конкретній людині, є поведінковим явищем, аспектом соціального обміну або атрибутивним явищем, більшість дослідників вважають підхід особистісних ознак харизматичної особистості ефективним інструментом для визначення та конструювання такого лідера. Головна особливість харизматичного лідера, на думку (Nikolakis, 2017: 4), полягає в тому, що джерелом його впливу на аудиторію є все-таки особистісні ознаки, а не формальна позиція авторитету, яку він отримав у певній організації.

При цьому дослідники зазвичай виокремлюють два типи харизми і, відповідно, ознак: соціалізовані та персоналізовані. Соціалізована харизма відзначається егалітаристською поведінкою та не продиктована власними інтересами лідера, водночас, як персоналізована харизма базується на особистісному домінуванні, авторитаризмі та слугує особистісним інтересам лідера (House, 1992: 84).

Проте оскільки об'єктом нашого дослідження є не харизматична особистість публічного мовця, а функціонування в гуманітарному знанні вже наявних її невербальних ознак, то ми маємо систематизувати ці ознаки як сталі наукові міждисциплінарні факти.

Проведений для цього попередній огляд показав, що основна сукупність визначених ознак зосереджена насамперед у соціології, психології та лінгвістиці.

Нами було встановлено, що **соціологи**, наприклад, виокремлюють такі ознаки особистості ефективного й харизматичного лідера-мовця, як: інтелект, впевненість у собі, активність та енергійність, наявність відповідних знань (Stogdill, 1948), доміантність, маскуліність-фемінність (Lord et al., 1986), висока мовна компетенція, цілісність особистості, кооперативність, відкритість, потреба у владі та впливі, відповідальність за результат діяльності, бажання бути найкращим (House, Baetz, 1979), сильна віра у правильність своїх принципів і вірувань, рішучість, невербальна експресивність та вміння вербально висловити своє бачення і місію, стійкість перед кризовими, ризикованими, складними ситуаціями (House, 1992), ентузіазм, залучення (Smith, 1982), готовність приймати ризиковані рішення, когнітивна орієнтація на досягнення та новаторство (Howell, Higgins, 1990), турботливість, прагматизм, гнучкість (Clover, 1988; Ross, Offerman, 1990), тенденція до креативності, бажання бути впливовим, проте не агресивно доміантним, уважним (Ross, Offerman, 1990), виразний погляд, сильний голос, здатність до емпатії (Bryman, 1992), динамічність, схильність до пригод, здатність надихати, соціалізованість, заповзятливість, мудрість (Atwater et al., 1991), настирливість, балакучість, оригінальність, бажання досліджувати невідоме, мрійливість, креативність (Vergauwe, 2017), внутрішня стабільність, пристрасність, відданість, нетрадиційна чи новітня поведінка у прийнятті рішень (Judge, Bono, 2004), високий емоційний інтелект, високі комунікативні здібності, бажання змін, наявність моральних цінностей (Nikoloski, 2017), внутрішній локус контролю, емоційна стабільність і зрілість, нарцисизм, потреба у близькості (Yukl, 2013), візіонерство (Šajková, 2018), високоморальність, престиж, компетентність (Reh, 2015), прагнення до чогось, автентичність, доступність (Louekari, 2015), розважливості (Rosenberg, 2012) тощо.

У **психології** і **психоаналізі** харизма часто розглядається як відхилення від норми, що зазвичай спричинено певним браком любові на ранніх стадіях розвитку особистості. До того ж, зважаючи на виокремлене соціологами бажання здійснювати вплив на аудиторію, харизму дослідники в цій сфері пов'язують з певним рівнем нарцисизму (House, Howell, 1992; Popper, 2002; Williams, 2018), іноді компенсаторною характеристикою нарцисизму виступає скром-

ність лідера (Williams, 2018: 14). Окрім зазначених ознак, психологи також відзначають наполегливість, рішучість, візіонерство, здатність надихати (Vugt, Ronay, 2014), поведінкову гнучкість (Zaccaro et al., 1991).

Зважаючи на відсутність комплексного, систематизованого й вичерпного списку ознак харизматичної особистості, дослідники у галузі **лінгвістики** відчували необхідність розробки та аналізу таких ознак, що дозволило б максимально точно обирати лідерів-мовців для проведення досліджень вербальних і невербальних ознак мовлення таких особистостей. Зокрема, лінгвісти виокремили такі ознаки харизматичного мовця: силу, наполегливість, готовність до бою, здатність відчувати й передавати емоції, бути і виглядати емпатичним, пристрасність, ентузіазм, екстравертованість, позитивність, надійність, дружелюбність, комунікабельність, візіонерство, креативність, компетентність, активність, динамічність, впевненість у собі, авторитаризм, переконливість, привабливість, впливовість, ввічливість (Signorello et al., 2012: 438–439). Вони також наголошують на важливості акустично-просодичних характеристик харизматичного мовлення, що впливають на виявлення і сприйняття харизми. Зокрема, серед найпоширеніших ознак виділяють більш швидкий темп мовлення, підвищений тон голосу та енергійну подачу, які асоціюються з енергійністю, впевненістю й спрямованістю мовлення (Signorello et al., 2012: 439).

Окрім того, науковці та експерти у галузі політології, менеджменту, соціології й психології відзначають важливість невербальних аспектів сприйняття аудиторією лідера як харизматичного, зокрема послідовники «зчитують» інформацію про лідера-мовця на основі певних фізичних характеристик: виразу обличчя (важливою для сприйняття харизми є посмішка), зовнішності, постави, положення тіла, голосу, жестів, погляду, зросту, ваги, одягу (Reh, 2016). Важливість невербальних ознак підтверджується і лінгвістичними доробками, зокрема, група науковців (Signorello et al., 2012) досліджувала, наскільки змінилося сприйняття аудиторією мовлення політика, який пережив інсульт: якщо до цього випадку він сприймався як харизматичний лідер завдяки зовнішнім ознакам та енергійному, швидкому, високотонному мовленню, то після хвороби, коли політик мав певні труднощі з артикуляцією, диханням і голосом, його харизматичність у сприйнятті послідовниками зникла. Крім того, під час експериментальних лінгвістичних досліджень було доведено, що стать лідера-мовця впливає на

сприйняття такої особистості як харизматичної: згідно з результатами експерименту жінок і чоловіків сприймають як однаково харизматичних, незважаючи на те, що мовлення жінок-лідерів має більш високі показники характеристик, що визначають мовлення як харизматичне (Niebuhr et al., 2016; Jokisch et al., 2018).

Отже, ознаки, притаманні харизматичній особистості мовця, за природою походження понять, що їх визначають, можна умовно розділити на три основні групи: психологічні, соціологічні та фізіологічні.

Серед фізіологічних ознак харизматичного лідера-мовця науковці вищезазначених галузей виокремлюють фізичну будову (зріст, вагу), фізичний стан (здоровий/нездоровий), стать, зовнішність, акустичні характеристики (сильний голос).

До соціальних (або соціологічних) ознак харизматичної особистості, враховуючи підкреслену домінантність та авторитарність, ми можемо віднести високий соціальний статус, зовнішній вигляд (одяг), високий культурний рівень та високий рівень освіти, оскільки дослідниками наголошується, що харизматичний лідер повинен мати високу мовну компетенцію, вміння чітко висловлювати і формулювати свої думки як вербально, так і невербально, мати розвинені ораторські здібності, що, на нашу думку, також неможливо без знання культурних традицій і норм соціальної поведінки в конкретному суспільстві.

З огляду на викладене нами було сформовано системно-аналітичну матрицю, представлену у вигляді табл. 1.

Під час складання таблиці ми обмежувалися певними методологічними умовами: по-перше, у зв'язку з її міждисциплінарністю зазначені в ній ознаки абстраговано від галузі наукового знання, в якій вони функціонують. По-друге, з визначень ознак нами було виключено синонімічні терміни. По-третє, у таблицю введено лише поняття ознак харизматичної особистості публічного мовця, що сприймаються представниками аудиторії.

Крім того, у таблицю не занесені другорядні поняття, що перебувають у причинно-наслідковому зв'язку з введеними до неї більш абстрактними ознаками (наприклад, уважність як передумова виникнення емпатії; відкритість як необхідна умова комунікабельності; розважливості як прямий наслідок наявності інтелекту; рішучість як наслідок заповзятості тощо).

Із таблиці стає очевидним, що, з одного боку, за частотою згадувань основними ознаками для позначення харизматичної особистості публічного мовця у міждисциплінарних дослідженнях

є такі абстрактні поняття, як: інтелект, впевненість, заповзятість, натхненність, комунікабельність, домінантність, нарцисизм, візіонерство. З іншого боку, в конкретних галузях наукового знання (соціологічне, психологічне, лінгвістичне тощо) залежно від конкретних цілей дослідження виникає щонайменше необхідність використання ознак їхнього другого ієрархічного рівня, введених нами в головку табл. 1.

Варто при цьому розуміти, що всі розглянуті вище невербальні ознаки не є відокремленими у сприйнятті лідера-мовця як харизматичної особистості, оскільки процес сприйняття зумовлюється впливом на слухача саме комплексу цих невербальних факторів-ознак, що стохастично взаємодіють між собою та іншими мовленнєво-лінгвістичними, психологічними, культурно-соціальними і фізіологічними ознаками, а також їх відповідними комплексами.

Розглядаючи показники побудованої нами матриці за вектором хронології (від публікації 1948 р. до праці 2019 р.), легко переконатися також і в тому, що середня кількість невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця впродовж цього періоду коливалась у межах від 3 до 9 їх несинонімічних різновидів. При цьому видно, що кількість досліджуваних ознак зростала в періоди, коли феномен харизматичної особистості був активно досліджуваний у певній науці (зокрема у 1990-х та 2010-х рр. у соціології).

Висновки. Все викладене дає підстави стверджувати, що для вичерпного наукового опису результатів міждисциплінарних досліджень численних феноменів комунікативної поведінки харизматичного публічного мовця водночас з іншими мовленнєво-лінгвістичними, психологічними, культурно-соціальними і фізіологічними (погляд, пози, жести, голос, інтонація тощо) ознаками та їх відповідними комплексами доцільне вживання таких понять, як *інтелект, впевненість, заповзятість, натхненність, комунікабельність, домінантність, нарцисизм, візіонерство*, що стосуються харизматичних якостей особистості мовця й є за своєю сутністю конвенціалізованими історично.

Нам бачається також **перспективним** проведення подібної систематизації та виявлення раціональних мінімумів логічно конвенціалізованих мовленнєво-лінгвістичних, психологічних, культурно-соціальних і фізіологічних ознак, сукупність яких і має становити понятійний апарат подальших міждисциплінарних досліджень комунікативної поведінки публічного мовця.

Таблиця 1

Матриця безлічі альтернативних міждисциплінарних ознак харизматичної особистості публічного мовця

Джерело	Ознаки																																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34						
[22]	■																																							
[8]		■	■																																					
[21]																																								
[12]																																								
[7]																																								
[19]																																								
[1]	■	■		■																																				
[9]																																								
[4]																																								
[6]																																								
[3]																																								
[2]																																								
[20]																																								
[26]																																								
[24]																																								
[13]																																								
[14]																																								
[23]																																								
[25]																																								
[5]																																								

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Atwater L., Penn R., Rucker L. Personal qualities of charismatic leaders. *Leadership and Organization Development Journal*. 1991. Vol. 12. № 2. P. 7–10. DOI: 10.1108/01437739110143330.
2. Awamleh R. Towards A Model Of Charismatic Non-Verbal Impression Management. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*. 2011. Vol. 2. № 7. P. 27–37. DOI: 10.19030/iber.v2i7.3818.
3. Bono J. E., Judge T. A. Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2004. Vol. 89. № 5. P. 901–910. DOI: 10.1037/0021-9010.89.5.901.
4. Bryman A. Charisma and leadership in organizations. London : Sage Publications, 1992. 224 p.
5. Čajková A., Čajka P., Elfimova O. Personality and Charisma as Prerequisites for a Leading Position in Public Administration. Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education. Springer Proceedings in Business and Economics: Springer. P. 199–211. DOI: 10.1007/978-3-319-74216-8_21.
6. Gardner W. L., Avolio B. J. The Charismatic Relationship: A Dramaturgical Perspective. *The Academy of Management Review*. 1998. Vol. 23. № 1. P. 32–58. DOI: 10.2307/259098.
7. Clover W. H. Transformational leaders: Team performance, leadership ratings and first hand impressions. Measures of Leadership / K. E. Clark, M. B. Clark (eds.). West Orange, NJ, 1989. P. 171–183.
8. House R. J., Baetz M. L. Leadership: Some empirical generalizations and new research directions. *Research in Organizational Behavior*. 1979. № 1. P. 341–423.
9. House R. J., Howell J. M. Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*. 1992. Vol. 3. № 2. P. 81–108. DOI: 10.1016/1048-9843(92)90028-e.
10. Howell J. M., Higgins C. A. Leadership behaviors, influence tactics, and career experiences of champions of technological innovation. *The Leadership Quarterly*. 1990. Vol. 1. № 4. P. 249–264. DOI: 10.1016/1048-9843(90)90004-2.
11. Jokisch O. et al. Influence of age, gender and sample duration on the charisma assessment of German speakers. *Studientexte zur Sprachkommunikation: Elektronische Sprachsignalverarbeitung*. 2018. Dresden : TUDpress, 2018. P. 224–231. URL: http://www.essv.de/pdf/2018_224_231.pdf (Last accessed: 18.06.2021).
12. Lord R. G., Vader C. L., Alliger G. M. A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*. 1986. Vol. 71. № 3. P. 402–410. DOI: 10.1037/0021-9010.71.3.402.
13. Louekari L. Charismatic communication style in knowledge-intensive organizations (Master's thesis, Aalto University. School of Business). Aalto University, 2015. 60 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/80717278.pdf> (Last accessed: 18.06.2021).
14. Nikoloski K. Charismatic leadership and power: using the power of charisma for better leadership in the enterprises. *Journal of Process Management – New Technologies, International*. 2015. Vol. 3. № 2. P. 18–27.
15. Niebuhr O. et al. Charisma in business speeches: A contrastive acoustic-prosodic analysis of Steve Jobs and Mark Zuckerberg. *Proceedings of 8th International Conference of Speech Prosody*, May 31st – June 3rd, 2016. Boston : Boston University, 2016. P. 79–82.
16. Reh S., Giessner S. R., Quaquebeke N. V. Leader Charisma: An Embodiment Perspective. *Academy of Management Proceedings*. 2015. № 1. 42 p. DOI: 10.5465/ambpp.2015.18205abstract.
17. Reinout E. De Vries On Charisma and Need for Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1999. Vol. 8. № 1. P. 109–133. DOI: 10.1080/135943299398465.
18. Rosenberg A., Hirschberg J. Charisma perception from text and speech. *Speech Communication*. 2009. Vol. 51. № 7. P. 640–655. DOI: 10.1016/j.specom.2008.11.001.
19. Ross S. M., Offermann L. R. Transformational Leaders: Measurement of Personality Attributes and Work Group Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. Vol. 23. № 10. P. 1078–1086. DOI: 10.1177/01461672972310008.
20. Signorello R. et al. Charisma perception in political speech: a case study. *International Conference on Speech and Corpora: GSCP 2012*. February 29th – March 3rd, 2012. Belo Horizonte, Brazil : FALE, 2012. P. 343–348.
21. Smith B. J. An initial test of a theory of charismatic leadership based on the responses of subordinates (Unpublished doctoral dissertation). Toronto : University of Toronto, 1982. 360 p.
22. Stogdill R. M. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*. 1948. № 25. P. 35–71.
23. Vergauwe J. Personality and leadership : trait-perspectives on charisma, curvilinear relationships, and measurement innovations : PhD dissertation for the degree of Doctor of Psychology. Ghent, 2017. 240 p.
24. Vugt M. V., Ronay R. The evolutionary psychology of leadership. *Organizational Psychology Review*. 2013. Vol. 4. № 1. P. 74–95. DOI: 10.1177/2041386613493635.
25. Williams E. A. et al. Did charisma “Trump” narcissism in 2016? Leader narcissism, attributed charisma, value congruence and voter choice. *Personality and Individual Differences*. 2018. № 130. P. 11–17. DOI: 10.1016/j.paid.2018.03.010.
26. Yukl G. A. Leadership in organizations. Essex, England : Pearson Education Limited, 2013. 528 p.
27. Zaccaro S. J., Foti R. J., Kenny D. A. Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations *Journal of Applied Psychology*. 1991. Vol. 76. № 2. P. 308–315. DOI: 10.1037/0021-9010.76.2.308.

REFERENCES

1. Atwater, L., Penn, R., Rucker, L. (1991) Personal qualities of charismatic leaders. *Leadership and Organization Development Journal*. No. 12 (2). P. 7–10. DOI: 10.1108/01437739110143330.

2. Awamleh, R. (2011) Towards A Model Of Charismatic Non-Verbal Impression Management. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*. No. 2 (7). P. 27–37. DOI: 10.19030/iber.v2i7.3818.
3. Bono, J. E., Judge, T. A. (2004) Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. No. 89 (5). P. 901–910. DOI: 10.1037/0021-9010.89.5.901.
4. Bryman, A. (1992) *Charisma and leadership in organizations*. London : Sage Publications.
5. Čajková, A., Čajka, P., Elfimova, O. (2018) Personality and Charisma as Prerequisites for a Leading Position in Public Administration / W. Strielkowski, O. Chigisheva (eds). *Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education*. Springer Proceedings in Business and Economics. P. 199–211. DOI: 10.1007/978-3-319-74216-8_21.
6. Gardner, W. L., Avolio, B. J. (1998) The Charismatic Relationship: A Dramaturgical Perspective. *The Academy of Management Review*. No. 23 (1). P. 32–58. DOI: 10.2307/259098.
7. Clover, W. H. (1989) Transformational leaders: Team performance, leadership ratings and first hand impressions / K. E. Clark, M. B. Clark (eds.). *Measures of Leadership*. West Orange, NJ : Leadership Library of America. P. 171–183.
8. House, R. J., Baetz, M. L. (1979) Leadership: Some empirical generalizations and new research directions. *Research in Organizational Behavior*. No. 1. P. 341–423.
9. House, R. J., Howell, J. M. (1992) Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*. No. 3 (2). P. 81–108. DOI: 10.1016/1048-9843(92)90028-e.
10. Howell, J. M., Higgins, C. A. (1990) Leadership behaviors, influence tactics, and career experiences of champions of technological innovation. *The Leadership Quarterly*. No. 1 (4). P. 249–264. DOI: 10.1016/1048-9843(90)90004-2.
11. Jokisch, O. et al. (2018) Influence of age, gender and sample duration on the charisma assessment of German speakers. In *Studenten zur Sprachkommunikation: Elektronische Sprachsignalverarbeitung*. Dresden : TUDpress. P. 224–231. URL: www.essv.de/pdf/2018_224_231.pdf.
12. Lord, R. G., Vader, C. L., Alliger, G. M. (1986) A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*. No. 71 (3). P. 402–410. DOI: 10.1037/0021-9010.71.3.402.
13. Louekari, L. (2015) *Charismatic communication style in knowledge-intensive organizations* (Master's thesis, Aalto University. School of Business, 2015). P. 60. Aalto University.
14. Nikoloski, K. (2015) Charismatic leadership and power: using the power of charisma for better leadership in the enterprises. *Journal of Process Management – New Technologies, International*. No. 3 (2). P. 18–27.
15. Niebuhr, O. et al. (2016) Charisma in business speeches: A contrastive acoustic-prosodic analysis of Steve Jobs and Mark Zuckerberg. In *Proceedings of 8th International Conference of Speech Prosody, Boston, USA*. P. 79–82.
16. Reh, S., Giessner, S. R., Quaquebeke, N. V. (2015). Leader Charisma: An Embodiment Perspective. *Academy of Management Proceedings*. No. 1. P. 42. DOI: 10.5465/ambpp.2015.18205abstract.
17. Reinout, E. De Vries (1999) On Charisma and Need for Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. No. 8 (1). P. 109–133. DOI: 10.1080/135943299398465.
18. Rosenberg, A., Hirschberg, J. (2009) Charisma perception from text and speech. *Speech Communication*. No. 51 (7). P. 640–655. DOI: 10.1016/j.specom.2008.11.001.
19. Ross, S. M., Offermann, L. R. (1997) Transformational Leaders: Measurement of Personality Attributes and Work Group Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 23 (10). P. 1078–1086. DOI: 10.1177/01461672972310008.
20. Signorello, R. et al. (2012) Charisma perception in political speech: a case study. *International Conference on Speech and Corpora (GSCP 2012)*. P. 343–348.
21. Smith, B. J. (1982) *An initial test of a theory of charismatic leadership based on the responses of subordinates* (Unpublished doctoral dissertation).
22. Stogdill, R. M. (1948) Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*. No. 25. P. 35–71.
23. Vergauwe, J. (2017) *Personality and leadership : trait-perspectives on charisma, curvilinear relationships, and measurement innovations* (Published doctoral dissertation). Ghent University.
24. Vugt, M. V., Ronay, R. (2013) The evolutionary psychology of leadership. *Organizational Psychology Review*. No. 4 (1). P. 74–95. DOI: 10.1177/2041386613493635.
25. Williams, E. A. et al. (2018) Did charisma “Trump” narcissism in 2016? Leader narcissism, attributed charisma, value congruence and voter choice. *Personality and Individual Differences*. No. 130. P. 11–17. DOI: 10.1016/j.paid.2018.03.010.
26. Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Essex, England : Pearson Education Limited.
27. Zaccaro, S. J., Foti, R. J., Kenny, D. A. (1991) Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*. No. 76 (2). P. 308–315. DOI: 10.1037/0021-9010.76.2.308.

УДК 811.11'373

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-18>

Марина ВОЙНА,

orcid.org/0000-0002-0447-7928

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *marusia1987v@gmail.com*

Марія РАКІТИНА,

orcid.org/0000-0002-8182-7004

асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *yanuwevi4@gmail.com*

ЕВФЕМІЗМИ У КИТАЙСЬКІЙ МОВІ ЯК ЗАСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Статтю присвячено аналізу питання актуалізації поняття евфемізації в сучасній китайській мові. Мета цієї розвідки – розглянути та проаналізувати витоки евфемізмів сучасної китайської мови як засобу репрезентації лінгвокультурного коду. Розглядається термін «евфемізми» як емоційно-нейтральні слова та вирази, які виникли як наслідок дії мовних табу. Зазначається, що у кожній мові світу тією чи іншою мірою представлені явища табу/禁忌语 та евфемії/委婉语, пов'язані між собою найтіснішим чином. У різних країнах та серед безлічі національностей евфемізми мають славу «мастила» або «антисептика» мови, виконуючи функції збереження самоповаги, підтримки психологічної гармонії, вирішення конфлікту, впорядкування міжособистісних відносин тощо. Аналізуються погляди на явище евфемізації різних дослідників. Наголошується, що евфемізми в китайській мові характеризуються власними мовними особливостями, механізмами побудови та функціонування, неповторним стилем. Вони торкаються різних спектрів суспільного життя, різнобічно відображають визнані китайським суспільством норми поведінки, суспільні звичаї, модель мислення, естетичні погляди, системи цінностей та моральних догм. Водночас крізь призму евфемії можна простежити історичний розвиток нації з притаманними їй політичними, економічними, культурними та ідеологічними трансформаціями. Дослідження особливостей виникнення евфемізмів китайської мови у психолінгвістичному та лінгвокультурному аспектах сприяють поглибленому розумінню як загальноцивілізаційної та національної специфіки витоку явища евфемії, так і багатовікової національної психології китайського суспільства, втіленої у мові, поступальних змін в її розвитку та вектору подальших перетворень. Акцентується увага на історичних, психологічних та церемоніальних витоках евфемізмів сучасної китайської мови. Підсумовується, що зародження та функціонування мовних табу та евфемізмів обмежується рівнем та типом суспільної культури та національною психологією. Тому поглиблене вивчення цих явищ у китайській мові покликане допомогти глибше зрозуміти цю тисячолітню культуру.

Ключові слова: евфемія, мова, лінгвокультурний, китайська, джерело, табу.

Marina VOINA,

orcid.org/0000-0002-0447-7928

PhD in linguistics,

Assistant Professor at the Department of Languages and Literatures of the Far East and South-East Asia
Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *marusia1987v@gmail.com*

Mariia RAKITINA,

orcid.org/0000-0002-8182-7004

Assistant Professor at the Department of Languages and Literatures of the Far East and South-East Asia
Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *yanuwevi4@gmail.com*

EUPHEMISMS IN THE MANDARIN LANGUAGE AS A MEANS OF LINGUACULTURAL INFORMATION REPRESENTATION

This article is devoted to actualization of the concept of euphemism in modern Mandarin. The purpose of this study is to analyse the origins of the euphemisms in modern Mandarin as a means of representing linguistic and cultural code. The term 'euphemism' relates to emotionally neutral words and expressions that arose because of language taboos. It is well

known that each language possesses phenomena of taboo / 禁忌语 and euphemism / 委婉语 to some extent. In different countries and among many nationalities, euphemisms have acquired the reputation of a certain 'lubricant' or 'antiseptic' of the language, performing the functions of raising self-esteem, maintaining psychological harmony, resolving conflict, regulating interpersonal relationships etc. In this article, various researchers' perspectives on euphemisms are taken into consideration and analysed. It is emphasized that euphemisms in the Mandarin language possess unique linguistic features, mechanisms of construction and functioning, and exquisite style. They can relate to different spheres of public life, variously reflect the standards of behaviour recognized by the Chinese society, social customs, model of thinking, aesthetic views, value systems and moral dogmas. At the same time, through the prism of euphemisms, one can trace the historical development of the nation with its inherent political, economic, cultural, and ideological transformations. Studies of the Mandarin euphemisms in psycholinguistic and linguistic-cultural aspects contribute to the in-depth understanding of both the general civilizational and national specifics of the origin of the euphemisms, and the centuries-old national psychology of the Chinese society, embodied in language, progressive developmental changes, and the trends of further transformations. Emphasis of this research is on the historical, psychological, and ceremonial origins of the euphemisms in modern Mandarin. It is concluded that the origins and functioning of language taboos and euphemisms are limited by the level and type of social culture and national psychology. Therefore, an in-depth study of these phenomena in Mandarin is designed to encourage better understanding of this millennial culture.

Key words: euphemism, language, linguacultural, Mandarin, source, taboo.

Постановка проблеми. Евфемія – це поширене мовне явище, важливий та необхідний крок на етапі реалізації комунікативної функції мови. У повсякденній комунікації люди часто різною мірою уникають прямого називання або згадування певних речей або понять. У кожній мові світу тією чи іншою мірою представлені явища табу/禁忌语 та евфемії/委婉语, пов'язані між собою найтіснішим чином. У різних країнах та серед безлічі національностей евфемізми мають славу «мастила» або «антисептика» мови, виконуючи функції збереження самоповаги, підтримки психологічної гармонії, вирішення конфлікту, впорядкування міжособистісних відносин тощо.

Китайці здавна надавали важливого значення використанню евфемізмів. Вже у таких працях, як «Цзо Чжуань/左传» (коментарі до літопису «Весна та осінь») IV ст. до н.е. та «Чжаньго Це/战国策» I ст. до н.е., виявлено використання такого роду слів та словосполучень. Нині це явище широко представлене у різних сферах суспільного життя, продовжуючи виконувати роль комунікативного посередника, з тою лише різницею, що склад евфемізмів сучасної китайської мови позбувся слів з відтінком давніх феодальних забобонів і наповнився новими смислами новітньої духовної цивілізації.

Ставши своєрідним елементом людської мови, евфемізми у китайській мові характеризуються власними мовними особливостями, механізмами побудови та функціонування, неповторним стилем. Вони торкаються різних спектрів суспільного життя, різнобічно відображають визнані китайським суспільством норми поведінки, суспільні звичаї, модель мислення, естетичні погляди, системи цінностей та моральних догм. Водночас крізь призму евфемії можна простежити історичний розвиток нації з притаманними йому політич-

ними, економічними, культурними та ідеологічними трансформаціями.

Дослідження особливостей виникнення евфемізмів китайської мови у психолінгвістичному та лінгвокультурному аспектах сприяють поглибленому розумінню як загальноцивілізаційної та національної специфіки витоку явища евфемії, так і багатовікової національної психології китайського суспільства, втіленої у мові, поступальних змін в її розвитку та вектору подальших перетворень.

Аналіз досліджень. Учені стародавнього Китаю досліджували евфемізми у двох площинах: через дослідження слів-табу та фольклорних звичаїв. Так, наприклад, вчений періоду династії Мін Лу Жун/陆容 розглядав особливості функціонування евфемізмів та мовних табу у фольклорних джерелах, а дослідник періоду цінського періоду Цянь Дасінь /钱大昕 провів відносно системний аналіз даного явища. Протягом доволі довгого періоду, починаючи з вагомого внеску Чень Вандао (陈望道, 1979: 188), вивчення явища евфемії відбувалося в межах науки стилістики. Головною заслугою даного періоду став вихід за межі власне лексичного рівня дослідження до синтаксичного та текстового. Однак все ще зберігалася відносна недостатність у визначенні меж терміна, у повноті висвітлення характерних рис явища, були проігноровані суспільні причини виникнення евфемізмів.

У 70-80-х роках ХХ століття Китай познайомився із західною соціолінгвістикою, а особливі функції евфемізмів відтак стали об'єктом детальних досліджень соціолінгвістів. Уперше відносно детальний огляд евфемізмів сучасної китайської мови був поданий у праці Чень Юаня/陈原«Соціолінгвістика/社会语言学», у якій автор не лише розглянув історичні та психосоціальні

передумови зародження явища евфемії, але й розкрив його соціальну природу, на основі чисельних прикладів проаналізував їхні структурні та функціональні особливості. Це дослідження має високу довідкову цінність незважаючи на те, що аналізувалися лише традиційні евфемізми на основі предмета вираження. Пізніше окремий внесок у цій сфері дослідження належить відповідно У Ліцюаню/吴礼权, Лі Гонаню/李国南, У Сунчу/吴松初 (李国南, 2003(3)). Тим часом із розвитком соціальної психології та культурології деякі дослідники у своїх розвідках спробували у цих аспектах проаналізувати причини виникнення, серед них – праця У Ліцюаня «Розвідки на ґрунті культурно-історичного аналізу евфемізмів китайської мови/试论汉语委婉语修辞的历史文化背景». Починаючи з 90-х років ХХ століття, за неточними підрахунками, вийшло близько 100 статей, присвячених цій проблемі у різноманітних її аспектах, ключовими з яких стали:

Лін Ліфан 林丽芳 «委婉语的语用价值考察/прагматична цінність евфемізмів», у якій з позиції базових психологічних комунікативних потреб та умов створення сприятливого контексту розкриваються прагматична цінність евфемізмів та мовленнєва майстерність, що характеризується розмаїттям способів вираження;

Лі Цзюньхуа /李军华 «Евфемізми у процесі комунікації: кодування, декодування та зворотній зв'язок/ 委婉语言交际的信息编码, 解码和反馈» (李军华, 2003), у якій аналізуються особливості та способи утворення евфемізмів у процесі передачі інформації в ході комунікації;

王钰 Ван Ю «Вираження класовість у давніх китайських евфемізмах 古汉语委婉语的等级色彩» тощо.

Мета статті. Мета даної статті – розглянути та проаналізувати витоки евфемізмів сучасної китайської мови як засобу репрезентації лінгвокультурного коду.

Виклад основного матеріалу. Евфемізми – це емоційно-нейтральні слова та вирази, які виникли як наслідок дії мовних табу. Часто обмежуються таким визначенням даного терміна: *евфемізм* – «(грец. εὐφροσύνη – пом'якшений вислів, від εὖ – 'добре' і φημι – розголошувати, прославляти) – слово або вислів, троп, що вживається для непрямого, прихованого, зокрема пом'якшеного, ввічливого позначення певних предметів, явищ, дій замість прямої їх назви (вже існуючої при перейменуванні або логічно найбільш умотивованої при первинному найменуванні). *Табу* – «(з полінезійських мов ta – виділяти, відзначати і pu – зовсім, цілком, taru (tabu) – зовсім виділений) –

заборона вживання певних слів (лайливих, вульгарних, нецензурних), зумовлена культурними, етичними, моральними чинниками» (Єрмоленко та ін., 2001: 181). Їхні значення часто асоціюються з нещастям і включають слова, що називають смерть, хвороби, недолю тощо.

Джерела евфемії – у явищах табу і взагалі в прагненні уникнути з тих чи інших міркувань прямої назви предмета (шляхом заміни небажаної назви її нейтральним, «позитивним» або, навпаки, «негативним» еквівалентом. Функції Е.: магічно-забобонна <...>, крипто логічно-маскувальна <...>, політико-ідеологічна <...>, пом'якшувально-меліоративна <...>, жартівливо-іронічна <...> («Українська мова», 2007; 155).

На наш погляд, у визначенні поняття важливо також враховувати контекстуальну залежність (у певній мовленнєвій ситуації – це соціокультурне підґрунтя, домінування звичаїв та традицій, конкретна ситуативна обстановка, тема комунікації тощо), предмет евфемізації (страх, сором, самоприниження, зневага, гидливість, невдоволення та інші негативні психологічні реакції), способи творення (прагматичний, семантичний, граматичний тощо) та інші аспекти. Окрім того, вербалізація охоплює слова, речення, а нерідко й цілий текст, тому важливо більш чітко визначити зміст та межі поняття. З огляду на це, розглядаємо *евфемію* як зумовлене певною мовленнєвою ситуацією свідоме уникнення адресантом слів та висловлювань, які вважаються адресатом несприятливими, нещасливими, вульгарними, та заміну їх на семантично однакові за допомогою непрямой мови чи інших вербальних засобів.

Джерела евфемізмів.

«Здебільшого евфемізми – це наслідок дії мовних табу» (陈原, 1994; 343). Ми можемо говорити про історичні, психологічні та церемоніальні витоки евфемізмів сучасної китайської мови.

1) Історичні причини

У первісній культурі людства панував анімістичний тип світогляду, тобто схильність до одухотворення навколишнього світу. Саме містичним явищам природи приписувалася здатність визначати долю людини та управляти нею. Задля уникнення нещастя та самозахисту людина почала поклонятися цій силі та визначила з огляду на це безліч табу. За визначенням З. Фрейда, «табу – у дослівному смислі – називається дещо таке, що одночасно і святе, і стоїть над звичайним, так само як і небезпечне, нечисте, моторошне» (Фрейд, 1997). У результаті розвитку суспільства табу поступово відділилися від забобонів та почали існувати самостійно, перетворюючись на звичай

з притаманним лише йому особливим підґрунтям. «Табу поступово стає силою, яка ґрунтується сама на собі, звільнившись від демонізму. Воно накладає відбиток на звичаї, традиції і, врешті-решт, на закон» (Фрейд, 1997). Люди почали пов'язувати табу безпосередньо з мовою, вони були переконані у властивості мови впливати на долю. «Таким чином мові було приписано небувалу для неї силу, яка існує поза людським сприйняттям» (陈原, 1994; 337). У результаті таких трансформацій свідомості відбувається формування мовних табу. На сучасному етапі життя ми часто можемо зустріти функціонування мовних табу/禁忌语, які у той чи інший спосіб піддаються заміні на більш непрямий або прихований варіант мовного відповідника, – це і є найбільш рання форма евфемізму/委婉语. Таким чином, маємо змогу говорити про «уникнення» як основний психологічний фактор, що сприяв виникненню мовних табу, а зрештою і евфемізмів.

Коли людство ступило на щабель цивілізації, прискорений розвиток науки та техніки збагатив знання людини про навколишній світ, тому почуття містичності, страху перед навколишньою дійсністю поступово зникло. Поряд із розвитком культури формується і дужчає усвідомлене прагнення людини до позбавлення від пережитків старих вірувань і традицій. Табу було зведене до рівня забобонів, а його сила у суспільстві поступово зійшла нанівець. Можна сказати, що головна ціль фокусувалася тепер навколо проблеми координації та гармонізації міжособистісних відносин різних груп. Якщо для ранніх табу були характерні дві заборони, а саме вільного користування священною річчю, яка шанувалася, та дотику до предмета, який зневажався, то у повсякденному житті більшість мовних табу були пов'язані з людськими органами та різними фізіологічними процесами. Пряме використання таких слів вбачалося некультурним, результатом неосвіченості. Згодом правлячий клас почав користуватися правилами моралі 礼 (за конфуціанства) та законом 法 (при легізмі та у період феодалізму) задля збереження політичного режиму, влади та власного авторитету. Все це надалі сприяло активному виникненню нових евфемізмів замість імен імператорів, чиновників, батьків.

У конфуціанській «Книзі ритуалів /礼记. 曲礼上» сказано «入境而问禁, 入国而问俗, 入门而问讳。 / У чужій країні – дотримуйся табу, поважай звичаї та слідуй етикету»

2) Психологічні причини

Кожна людина у процесі комунікації має на меті вплинути на співрозмовника. Це враження

формує судження щодо особливостей характеру мовця та навіть впливає на бажання продовження акту комунікації. У психології фактор першого враження та ефекту від нього дуже важливий. Ефект первинності – явище у комунікативному процесі, коли найбільший вплив на формування враження має інформація, що надана першочергово (郑全全, 1999; 62). Перше враження формують не лише зовнішність та вбрання, а більшою мірою манери та поведінка. І тут евфемізми стають засобом міри і тактовності у спілкуванні. Влучне використання евфемізмів не лише є вираженням поваги до співрозмовника, але й стимулює потреби *ego* людини. Відомий американський психолог, засновник гуманістичної психології А. Маслоу вважав, що до п'яти базових потреб людини належать фізіологічні, потреба у безпеці, приналежності, любові і самореалізації (Маслоу, 2019). Самореалізація – це кінцева мета життя кожної людини. Використання евфемізмів реалізує як мінімум дві потреби – у повазі та самореалізації, а тенденція активного використання евфемізмів у міжособистісній комунікації набирає обертів.

Людині притаманне прагнення до «прекрасного» з точки зору як зовнішнього його вияву, так і внутрішнього наповнення. Естетичне викликає у людини духовну насолоду, тому є однією з її базових психологічних потреб. Якщо говорити про лінгвістичну сторону питання, то багато евфемізмів сучасної китайської мови виражають саме такі естетичні уявлення китайців, серед них 令爱/улюблена замість 女儿/дочка, 令郎/улюблений замість 儿子/син, 昆玉/прекрасна яшма замість 兄弟/брат, 玉润/гладенький мов яшма замість 女婿/зять, 朝云暮雨/ранкові хмари вечірній дощ замість 男欢女爱/кохання чоловіка і жінки, 玉楼/яшмовий палац замість 妓院/дім розпусти тощо.

3) Церемоніальні причини

Китай – церемоніальна країна з давньою історією. Це безпосередньо пов'язано з тим, що тисячоліття китайці надавали великого значення конфуціанським поняттям «золотої середини/中庸» та «гармонії/和谐», суспільно-політичне та культурне життя ґрунтувалося на цих цінностях та закладених у них морально-етичних нормах. У традиційному уявленні ханьців правило «золотої середини» та закон «гармонії» є не лише ключовим аргументом в усій церемоніальній культурі китайської цивілізації, а й психологічною основою культури національності хань, відтак прямо впливають на стереотип мислення китайців та визначають принципи комунікативного акту. Конфуцій говорив: «礼之用, 和为贵/Ціллю етикету

є збереження/досягнення гармонії» (论语. 学而). Ще один визначний представник конфуціанства Менцзи зазначав: «天时不如地利, 地利不如人和/ Під час ведення війни зручний ландшафт важливіший за пору року та сприятливі погодні умови; географічні переваги програють згуртованості та запеклим устремлінням рядових солдат» (孟子).

- Релігійні передумови

У давньому китайському суспільстві поряд із конфуціанством довгий час співіснували буддизм та даосизм, що не могло не позначитися на уявленнях китайців про життя та смерть. У мовному полотні це досить наочно виражається у заміні слова «死/смерть» на багато евфемізмів, прямо пов'язаних із даними релігіями. На початку проникнення буддизму до Китаю у перших століттях нашої ери задля швидшої та легшої адаптації та укорінення його на китайському ґрунті ця релігія змішалася з місцевим даосизмом та його уявленнями про чудодійне безсмертя. Через це буддійські евфемізми, що пов'язані зі смертю, мають даосський колорит. Наприклад «登仙/сходження до безсмертних» «仙逝/відходити до світу безсмертних» і тому подібні.

- Ідеологія класовості

У давньокитайському феодальному суспільстві була чітко організована класовість, субординація (між головою та підлеглим, батьками та дітьми, багатими та бідними) мала бути дотримана у будь-якій справі, і у цьому контексті з'явилася велика кількість різноманітних мовних табу і евфемізмів.

У Китаї до сьогодні представники ханської національності не можуть прямо називати імена батьків та прабабків. Окрім того, немало уникнень існує і в називанні імен імператорів та знаті. Ця ідеологія також яскраво виражається у забороні прямо називати батьківський похорон та траур. Згідно з вимогами конфуціанської норми моралі, яка відома під назвою «三纲五常 / Три підвалини та п'ять непорушних правил», та основним принципом синівської шанобливості / 孝道 для мовного вираження похорону батьків часто використовуються такі евфемізми, як «丁艰» дослівно «стикатися з горем, нещастям», «家艰» дослівно «сімейне лихо» тощо.

- Культурний аспект

- Імперіалізм та класовість

Імператорський Китай зі своєю феодальною системою управління наділяв феодального правителя необмеженою владою впродовж понад двох тисяч років, і це не могло не позначитися не лише на повсякденному житті, а й на мові. Відомий танський філософ Лю Цзунюань/ 柳宗元 у своїй

роботі «Розповіді того, хто полює на змії/捕蛇者说» писав: «故为之说, 以俟观人风者得焉 (柳宗元). Я задля того це кажу, аби ті, хто керують побутом народу, знали про це». У даному випадку словосполучення «人风 / побут народу» було застосовано замість слова «民风 / побут народу» з тією лише метою, аби уникнути називання ієрогліфа, яке входило до складу імені імператора Лі Шиміна / 李世民. Простолюдину заборонялося називати імператора на ім'я під загрозою смертної кари. Це спричинило появу окремих спеціальних евфемізмів, які використовували по відношенню до правителя. Як зазначає у своїй праці «Звіт про дискусію у залі Білого тигра. Нотатки / 白虎通·杂» історіограф ханської доби Бань Гу, «天子疾, 称 '不豫' (白虎通·杂录). Коли володар Неба хворіє, це називається «бути похмури»». Відтак замість слова 生病 / захворів використовували евфемізми 弗豫/засмучений, 违豫/невеселий, 不豫/похмурий тощо.

Окрім цього, в умовах класовості суспільства виникає ряд евфемізмів на позначення різних верств суспільства. Так, наприклад, імператор називав себе «孤/усамітнений» або «寡人/я, ми», імператриця використовувала слова «本宫/та, що з імператорських покоїв» або «哀家/я (театр., для вдови імператора)», придворні та слуги називали себе «臣/Ваш раб», простолюдин – «小民/дрібнота» або «草民/неотесаний селяк». Незважаючи на те, що дані назви виражають поступливість та скромність, їх використання залишає певний відбиток класовості.

- Гендерний аспект.

Давнє китайське суспільство було патріархальним, тому ідеологічний вектор «повага до чоловіка та зневага до жінки» міцно та надовго укорінилася у свідомості китайців. Ця ідея має певне вираження у прислів'ях та приказках, як-от «嫁出去的女, 泼出去的水/видана заміж жінка, мов виплескана вода» та «嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗/вийшла заміж за півня, підкоряйся півню, а якщо за собаку, то собаці» означають, що після весілля жінка повністю підкоряється чоловіку. А фразеологізм «女子无才便是德/чеснота жінки у відсутності талантів» прямо вказує на положення жінки у суспільстві і її соціальну роль. У такому суспільстві вона жодним чином не могла отримати однакові з чоловіком права, вона була повністю йому підконтрольна.

У давньому Китаї було заборонено прямо казати «妓女/повія», «妓院/будинок розпусти» та інші слова такого плану, для цього функціонували безліч евфемізмів. Дане соціальне явище, з одного боку, свідчить про те, що багато жінок через важкі

умови життя були вимушені ставати на шлях розпусти. З іншого боку, це також свідчить про те, що представниці прекрасної статі були часто лише придатком чоловіка, виконували не більше ніж розважальну функцію. Крізь призму евфемізмів на позначення повії можна прогледіти і соціальний шабель жінки, її зневажливе порівняння з тваринами, як от «野鸡/ фазан» «鴨/ качка» «黄鱼/ великий жовтий горбиль» тощо.

Окрім того, у давній китайській мові функціонували багато евфемізмів з негативним відтінком на позначення дружиною самої себе, серед них: «贱妾/ принизл. твоя дружина» «奴家/ рабиня» «卑妾/ наложниця, другорядна». Чоловік часто так називав свою жінку: «贱内/ принизл. жінка» «糟糠/ дружина бідняка, що ділить незгоди» «拙妇/ нерозумна заміжня жінка». У провінційних глибинках Китаю до сьогодні існує звичка називати дружину «婆娘/ принизл. дружина», «做饭的/ та, що готує їжу», «煮饭婆 / бабця годувальниця», що вкотре засвідчує укоріненість гендерної нерівності.

• Моральні уявлення про традиційну родину

Конфуцій/ 孔子(551 – 479 рр. до н.е.) заклав основу жорстких ієрархічних відносин між володарем та підданим, між батьком та сином, а Менци/ 孟子(372 – 289 рр. до н.е.), який сповідував всеосяжну любов серед людей, говорив про необхідність дотримання у цих стосунках таких правил: «父子有亲, 夫妇有别, 长幼有序, 朋友有信. Батько з сином рідні люди, дружина і чоловік мають нерівні права, дорослі авторитетніші за дітей, друзі вимагають довіри». Зго-

дом засновник ортодоксального конфуціанства Дун Чжуншу/ 董仲舒(179 - 104 до н. е.) розвинув систему цих етичних норм, запропонувавши «Три підвалини та п'ять непорушних правил/ 三纲五常», відповідно до яких пріоритетними визначалися відношення володар-підданий, батько-син, чоловік-дружина, вони ж становили базис морально-етичних норм давнього феодального суспільства, сформувавши міцну систему цінностей, ядром якої стало поняття «孝/ синівської шанобливості». Підсумував цю лінію Лю Чжан/ 刘长, батько володаря князівства Хуайнань (202 – 122 рр. до н.е.) Лю Аня/ 刘安, коли у відомому філософському трактаті «Хуайнаньцзи/ 淮南子» процитував Лао Цзи /老子 (VI- V ст. до н.е.) «长短相形, 高下相倾. Високе залежить від низького, як довге від короткого» наголосив на тому, що всі речі у світі мають свою протилежність, але попри це існують взаємозалежно.

Висновки. Мова – це носій культури, певний культурний код. «Мова, будучи складовою частиною культури, є водночас і її віддзеркаленням, де крізь призму мови нації можна розгледіти строкатість її національного культурного типу, що включає в себе окрему систему цінностей та психологію» (刘明阁, 2009; 200). Зародження та функціонування мовних табу та евфемізмів обмежується рівнем та типом суспільної культури та національною психологією. Тому поглиблене вивчення цих явищ у китайській мові покликане допомогти глибше зрозуміти цю тисячолітню культуру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Українська мова». Енциклопедія. / В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. Київ : «Укр. енцикл.», 2007. 752 с.
2. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 224 с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf (дата звернення: 15.09.2021).
4. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=8779&p=7 (дата звернення: 15.09.2021).
5. 刘明阁《跨文化交际中汉英语言文化比较研究》, 河南大学出版社, 2009. 346页.
6. 白虎通•杂录 URL:<https://zh.m.wikisource.org/zh-hans/白虎通> (дата звернення: 15.09.2021).
7. 孟子. 公孙丑下 URL: <https://ctext.org/mengzi/gong-sun-chou-ii/zhs> (дата звернення: 15.09.2021).
8. 柳宗元. 捕蛇者说 URL: https://so.gushiwen.org/shiwenv_fe678a1136b3.aspx (дата звернення: 15.09.2021).
9. 李国南. 委婉语与宗教. 福建外语, 2003(3).
10. 李军华. 委婉语言交际的信息编码, 解码和反馈. 湘潭大学社会科学报2003年第5期.
11. 论语. 学而 URL: <https://lunyu.5000yan.com/xueer/> (дата звернення: 15.09.2021).
12. 郑全全. 俞国良. 人际关系心理学. 北京: 人民教育出版社, 1999. 234页.
13. 陈原. 社会语言学. 上海: 学林出版社, 1994. 540页
14. 陈望道. 修辞学发凡. 上海: 上海教育出版社, 1979. 253 页

REFERENCES

1. «Ukrainska mova». Entsyklopediia. [“Ukrainian language”. Encyclopedia.] / V.M. Rusanivskiyi, O.O. Taranenko, M.P. Ziabliuk ta in. Kyiv : «Ukr. entsykl.», 2007. 752 p. [In Ukrainian]

2. Yermolenko S.Ia., Bybyk S.P., Todor O.H. Ukrainska mova. Korotkyi tlumachnyi slovnyk lnhvistychnykh terminiv. [Ukrainian language. A short glossary of linguistic terms] Kyiv : Lybid, 2001. 224 p. [In Ukrainian]
3. Maslou A.H. Motyvatsyia y lychnost. [Motivation and personality] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf
4. Freid Z. Totem y tabu. Psykholohyia pervobytnoi kultury y relyhyu. [Totem and taboo. Psychology of primitive culture and religion] URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=8779&p=7
5. Liumingge “Kua wenhua jiaoji Zhong hanying yuyan wenhua bijiaoanjiu” [A Comparative Study of Chinese and English Language and Culture in Cross-cultural Communication], henan daxue chuban she. 2009. 346 ye. [In Chinese]
6. Baihutong. Zalu [Miscellaneous Records] URL: <https://zh.m.wikisource.org/zh-hans/白虎通>
7. Mengzi. Gongsong chou xia [Gongsun chouxia] URL: <https://ctext.org/mengzi/gong-sun-chou-ii/zhs>
8. Liuzongyuan. Bu she zhe shuo [The snake catcher said] URL: https://so.gushiwen.org/shiwenv_fe678a1136b3.aspx
9. Liguonan. Wei wan yu yu zongjiao. [Euphemism and Religion.] Fu jian wai yu, 2003(3).
10. Lijunhua. Weiwán yuyan jiaoji de xinxi bian ma, jiema he fangkui. [Information encoding, decoding and feedback in euphemistic language communication.] Xiangtan daxue she ke xuebao. 2003 nian di 5 qi [In Chinese]
11. Lun yu. [The Analects] Xue er URL: <https://lunyu.5000yan.com/xueer/>
12. Zhengquanquan. Yu Guoliang. Renji guanxi xinlixue. [Psychology of Interpersonal Relations] Beijing: renming jiaoyu chuban she. 1999. 234 ye. [In Chinese]
13. Chenyuan. Shehui yuyanxue. [Sociolinguistics] Shanghai: Xuelin chuban she. 1994, 540 ye. [In Chinese]
14. Chenwangdao. Xiuci xue fa fan. [The Rhetoric Fafan.] Shaghai: shanghai jiaoyu chuban she. 1979. 253 ye. [In Chinese]

UDC 81.33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-19>

Kateryna HAVRYLENKO,

orcid.org/0000-0001-9474-1990

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of English for Special Purposes
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) asdi15@i.ua*

Dmytro PRYKHODKO,

orcid.org/0000-0002-8276-5386

*Lecturer at the Department of English for Special Purposes
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) almanaga@ukr.net*

LANGUAGE STUDIES OF ELECTRONIC DISCOURSE

The analysis of Internet communication study by modern linguistics and the appearance of a new concept – Internet discourse have been provided in the article.

The concept of discourse, despite its rather wide use in modern linguistics, still does not have a unified definition in discursive studies. Discourse includes the characteristics of speech and language, where they are both a process of a language act and its result. Discourse is usually a complex communicative phenomenon, which, in addition to the key element (text), possesses some non-linguistic parameters, such as personal relationships and interlocutors' goals, self-realization, ideas, assessments and self-assessment, context etc.

Internet discourse is defined in the article as a special type of communication that takes place via the Internet as a channel of communication and exchange of information between participants. It requires the availability of three factors: the user, the computer and the Internet. The language of virtual communication has developed rapidly with the growing popularity of the Internet, turning into the most popular form of written speech, although it lacks language norms, and each user can influence its development by inventing new words and abbreviations. The article emphasizes that Internet discourse is diverse and should be considered only as a whole, taking into account all its components.

The paper identifies Internet discourse main aspects such as the usage of apocope, abbreviations, the predominance of the phonetic principle in writing, the rejection of capital letters in punctuation, the efficient use of the most rational speech tools for virtual communication, saving effort in the interaction between the sender and recipient. The special role of Internet discourse as a separate type of discourse and as a new form of communication is emphasized.

Key words: *Concept of Internet discourse, context, discourse, Internet discourse, linguistics, language, language structures*

Катерина ГАВРИЛЕНКО,

orcid.org/0000-0001-9474-1990

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) asdi15@i.ua

Дмитро ПРИХОДЬКО,

orcid.org/0000-0002-8276-5386

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) almanaga@ukr.net

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО ДИСКУРСУ

У статті аналізуються особливості вивчення сучасною лінгвістикою інтернет-комунікації в комп'ютерних мережах та поява нової концепції – інтернет-дискурсу.

Концепція дискурсу, попри досить широкий ужиток, досі не має єдиного визначення в різних дискурсивних дослідженнях. Дискурсу притаманні риси мовлення і мови, де він є водночас процесом мовної діяльності та його результатом. Дискурс зазвичай є складним комунікативним явищем, яке, окрім ключового елемента (текст),

включає низку позалінгвістичних параметрів, а саме: взаємини та цілі співрозмовників, їхню самореалізацію, думки, оцінки та самооцінку, контекст тощо.

Інтернет-дискурс у статті визначається як особливий вид комунікації, який здійснюється через інтернет як канал спілкування й обміну інформацією між учасниками спілкування та потребує наявності трьох чинників: користувача, комп'ютера й інтернету. Мова віртуального спілкування стрімко розвивалася разом із популяризацією інтернету, перетворившись на найпопулярнішу форму писемного мовлення, хоча їй не вистачає мовних норм, і кожен користувач може впливати на її розвиток уживанням нових слів і скорочень. У статті наголошується на тому, що інтернет-дискурс відзначається різноманітністю, його необхідно розглядати лише цілісно, з урахуванням усіх його складових частин.

У роботі визначаються особливості такі інтернет-дискурсу, як: використання апокопів, скорочень, перевага фонетичного принципу в письмовій формі, відмова від великих літер, розділових знаків, застосування найбільш раціональних мовленнєвих засобів для віртуального спілкування, економії зусиль у взаємодії відправника й одержувача. Підкреслюється особлива роль інтернет-дискурсу як окремого типу дискурсу та нової форми спілкування зі специфічними рисами, зумовленими його функціями, новими мовними формами та панівною роллю інтернету в сучасному суспільстві.

Ключові слова: концепція інтернет-дискурсу, контекст, дискурс, інтернет-дискурс, лінгвістика, мова, мовні структури.

Statement of the problem. The rapid development of Internet technologies has led to changes in language development. The Internet has become not only a source of information but also the dominant means of communication, closely related to all spheres of human activities. The electronic revolution entailed a linguistic development, which, in turn, led to the emergence of a new network electronic language (Crystal, 2004: 238).

The rapid development of the world computer networks and the Internet brought to life the reality called virtual. This virtual reality emerged so quickly that it is not yet possible not only to predict but to describe all the significant social, cognitive, technological and ethical aspects of this phenomenon. This phenomenon was not ignored by the scientific and pedagogical community. A thorough study of the concept of Internet discourse plays a key role in the training of professional linguists and language teachers.

Research analysis. In language studies, most researchers consider discourse as a text immersed in a situation of communication (Shevchenko, 2005; Gudz, 2013; Karpa, 2010). Among the definitions of discourse, the most widely known and frequently cited are by T. Van Dijk, who explains discourse is a complex unity of a linguistic form, meaning and action, related to the concept of “communicative event” (Dijk van, 2001: 355). According to J. Gee discourse is the result of the integration of language, activities and interactions, cognitive patterns, beliefs, assessments necessary for the realization of a certain type of socially recognizable identity (Gee, 2005: 21).

From our point of view, D. Schiffirin formulated the most precise definition of discourse, which reflects a general understanding of the term in linguistics: “discourse exists over the other speech units <...> and represents decontextualized units of language struc-

tures, but contextualized units of language application” (Schiffirin, 1994: 39).

It should be noted that the term Internet discourse is not generally accepted yet. In English linguistic literature, there are such analogues as computer-mediated communication, Netspeak, chatspeak, web discourse, electronic communication, etc. The researchers suggest different alternatives of the term, including computer discourse (T. Rusko), virtual discourse (L. Collister), network discourse (N. Morgun), network discourse (P. Leifeld), electronic discourse (L. Abraham, L. Williams), online discourse (T. Beau-lieu), electronic communication (O. Kalyta).

E. Gribovod believes that, despite the variety of terminology, “in general, these are identical concepts that represent acts of communicative, which result in the exchange of information and communication between people via a computer, and various means of communication” (Gribovod, 2013: 118).

Purpose of the article. The purpose of this article is to analyze and systematize the different approaches to the concept of Internet discourse as an integral element in the training of professional linguists and language teachers.

Presenting main material. Modern linguistics studies Internet communication and language communication in computer networks, which determined the appearance of a new concept of Internet discourse. However, it does not yet have a monosemantic interpretation. For defining Internet discourse, it is necessary to refer to the key concepts of discourse and Internet communication.

The concept of discourse is not new in science, but it attracts the attention of researchers, who interpret it in the modern scientific paradigm. The term discourse is applied in various scientific areas, such as philosophy, sociology, psychology, linguistics etc. the wide application of the term contributes to the fact that

there is still no single definition explaining precisely the specifics of the concept in various discursive studies. Nevertheless, despite a range of definitions, they demonstrate the adherence of the term to its original Latin meaning – argument, exchange of ideas (Merriam-Webster).

In various studies, discourse is regarded as opposites discourse-speech, discourse-text, discourse-dialogue, discourse-register.

Discourse is traditionally compared with speech and language, possessing features of both. It is believed that discourse is similar to speech as it is evident from the process, and differs by the systemic elements inherent in language.

However, the language, unlike discourse, is more abstract. The discourse differs from language and speech in a sociocultural context. In the modern linguistic literature, the opposition text-discourse is actively studied. Although every discourse at the fundamental level is a text, not every text is a discourse. The basic difference between discourse and text is in its dynamics and interactivity. Thus, discourse is both a process of linguistic activities (communication, context) and its result (text).

B. Grosz, analyzing and comparing the concepts of dialogue and discourse, comes to the conclusion that discourse in a social context is related to speech or text in a situation of dialogue brought back to life (Grosz, 1995). If the discourse is perceived on a personal level, it is opposite to the dialogue, since it leads to the opposition of an individual to other participants of the communicative process. Thus, discourse is a special independent linguistic concept, which is not identical to speech, text, register, dialogue, but includes some of their patterns.

The language of virtual communication has developed since the Internet has become the most popular form of written communication, learning the principles of electronic interaction have been actively studied by linguists. The manner of personal representation depends on the user's age and his addressee. Basically, the younger they are, the more their communication is saturated with various contractions. This language develops and changes very quickly because it lacks language norms, and each user is able to influence its development by applying new words and abbreviations.

Internet discourse has been the subject of a large number of studies undertaken in recent years. The novelty of this topic leads to heterogeneous approaches to solving different language tasks, which is displayed at the level of the object nomination, because some scientists confuse not only the concepts of “communication”, “interaction” and “discourse”,

but also use “electronic”, “virtual”, “computer” or “Internet” as interchangeable concepts.

Contrariwise, a number of researchers use different nominations for the same object. The vagueness of the definition is the cause of inconsistent approaches to the definition of the Internet discourse.

Virtual communication is a method of interaction when contact between interlocutors is mediated by a computer network, and all interactions are carried out virtually. For many individuals, virtual communication is becoming a vital part of their lifestyle. The language of virtual communication is expressed in written form based on the modern spoken language and characterized by information compression.

The main features of Internet discourse are the wide usage of apocopes and abbreviations, the tendency towards the dominance of the phonetic principle in writing. Communication in internet chats is fast-paced and simplistic. Its syntax close to telegraphic is characterized by the rejection of capital letters, punctuation marks, the usage of a large number of meaningful abbreviations. In the process of virtual communication, speakers select the language means that are the most rational for the purposes of their communication. Virtual communication is also subject to the principle of the effort saving style of the sender-recipient interaction. This explains the richness of lexical and graphic abbreviations. To communicate in chats, a compact way of information transition is necessary, based on phonetic writing, which matches the graphic design of words with their sound (Blank, 2009).

Anonymity is one of the main pillars of Internet communication. Nowhere else a person can permit such open communication without interruptions and time limits choosing a certain image, or changing images.

According to C. Surratt the Internet is a virtual human settlement designed to meet personal and social communication needs via telecommunication technologies (Surratt, 2001: 70). In other words, the Internet is a communication platform that realizes verbalized speech-cognitive performances.

The combination of two concepts – discourse and the Internet – leads to the obvious conclusion that Internet discourse is a special type of communication carried out via the Internet as a channel of communication and information exchange between communication participants.

However, the identification of Internet discourse as a separate type is not recognized by all researchers. Specifically, M. Skey mentions a national discourse, rather than considers various types of discourse in their general framework, and Internet discourse

in particular, since they are just manifestations of national discourse. These are not separate types of discourse, but only their modifications adapted to the area of their functioning (Skey, 2011: 10).

At the same time, linguists do not deny the existence of the Internet discourse but demonstrate a great interest in the studying of communication in the global network. The term Internet discourse implies the discourse attachment to the Internet and to the computer. In other words, this type of communication includes three participants: the user, the computer, and the Internet. Emphasizing the computer-mediated nature of the Internet discourse, S. Greiffenstern and S. Herring, regard it as a set of texts, realized in an artificially created communicative space, which expects distant communication of virtual interaction (Greiffenstern, 2010; Herring, 2019).

Electronic discourse is a type of spoken communication on Internet sites, characterized by interactivity, real-time mode and realized in written form. However, the writing in chats differs from the traditionally accepted to such an extent that it needs linguistic study as a unique type of communication. Nowadays, scientists are searching for adequate methods for analyses of this new empirical phenomenon. Having considered earlier the concepts of virtual discourse and electronic discourse, as well as relying on the concept of discourse, we consider these concepts as not identical with computer discourse and Internet discourse.

Undoubtedly, that virtual mode of communication and prerequisite of an electronic signal are the main features of the computer Internet discourse. In modern linguistics the term discourse is close in meaning to the concept of text, but also emphasizes the dynamic, time-related, natural language communication; on the contrary, the text is regarded as a static object, a result of linguistic activity.

Sometimes discourse is explained as a two-component notion: both the dynamic process of linguistic activities, inscribed in its social context, and its result (i.e., text). However, the attempts to replace the concept of discourse with an idea of coherent text are not successful, since any text is coherent.

Most researchers subdivide computer Internet discourse into different types according to their level of interactivity or the speed of the interlocutor's reaction to the message: chat, forums and conferences, blogs, e-mail etc. Accordingly, the Internet serves only for communication between individuals via a computer. However, one feature of Internet discourse cannot be ignored by researchers: this discourse takes place not only between people who use the Internet but also between the user and the discursive

Internet space, depending on the language and Internet technologies.

Therefore, different Internet services should be considered at the creation of a holistic comprehension of the Internet discourse. Underestimation of the precise communication types identification and a holistic description of numerous Internet services is one of the main reasons for the incorrect definition of the Internet discourse characteristics.

The concept of dialogue is also close to discourse, which, like any communicative act, presupposes the occurrence of two fundamental roles of the speaker or author and the addressee. In this case, the roles of the speaker and the addressee can be alternately redistributed between the discourse participants; in this case, we can speak of a dialogue. If during the course of the discourse the speaker's role is assigned to the same person, we speak about a monologue. The statement that a monologue is a discourse with a single participant is incorrect as in a monologue, the addressee is also necessary. In fact, a monologue is just a special type of dialogue, although traditionally dialogue and monologue are regarded as opposites.

There is no clear and generally accepted definition of all cases of discourse use, and it apparently contributes to the wide popularity of this term over the past decades: various definitions successfully corresponded to various conceptual needs, modifying more traditional representations of speech, text, dialogue, style and even language.

Internet discourse is a various discourse, which is necessary to be considered only holistically taking into account the special aspects of its constituent parts and Internet services. The Internet provides a large number of opportunities for its users and the discursive space of the Internet should be studied in the following basic areas: worldwide web e-mail, search engines, instant messaging systems, online games, newsgroups etc. These basic areas are independent services of the Internet, which can be used directly.

At the discourse studying as a natural phenomenon, the question of types and varieties of discourse classification arises. The biggest difference is in this area of oral and written discourse, which is associated with the channel of information transmission: in oral discourse, the channel is acoustic, in written discourse, it is visual. Sometimes the distinction between oral and written forms of language communication is conferred to the difference between discourse and text, but such confusion of two different oppositions is not correct. Discourse is a complex interdisciplinary category and is the subject of research for various sciences (philosophy, linguistics, semiotics, cultural studies, sociology, etc). Discourse generally is

a complex communicative phenomenon, which, in addition to the key element (text), includes a number of extra-linguistic parameters, which include the communicants' attitudes and goals, self-realization, opinion, assessment and self-assessment, discourse context, etc.

Discourse is a textual system and is often compared to text. However, for all the similarities of these concepts, they have a fundamental difference. A text is an object, and discourse is an incomplete process; therefore, we can only partially apply concepts of syntax, semantic and pragmatic coherence. Therefore, discourse is a text considered at the moment of actual involvement in a communicative activity, in the process of interaction with the context.

Discourse is characterized by a communicative situation, functions and content; in addition, the time factor, goals, results, motives, context and cognitive aspects have to be taken into account. There is a number of different discourse classifications: hypotaxis, and parataxis; antecedent, simultaneous; textual; situational; interactive; contextual (Esser, 2014; Ketcham, 2011).

It is impossible to liken the concepts of virtual discourse, computer discourse, electronic discourse, network discourse, and Internet discourse. The categories of computer discourse and electronic discourse can be considered synonymic when they denote text in the context of a communicative act through electronic means (computers or mobile gadgets). Internet discourse implies communicative interaction in the global Internet network, and network discourse prac-

tice including communication in the different types of networks, including local, corporate, etc.

Conclusions. Different types of discourse mediated by computer means of communication are always in a hyper-hyponymic relationship and result in the generation of a communicative environment. Internet discourse, specifically, presumes a modified communication channel and possesses specific features typical for the virtual environment.

In linguistics, virtual discourse is confined by computer discourse. In the computer discourse, in turn, communication is assumed not only between users via the Internet, but also the communication of a person with a computer. The computer discourse, in addition to interaction on the Internet, also includes communication in local networks, which implies the direct contacts of communicants, which cannot be in virtual communication, where a communication partner appears to be completed by our own consciousness. But on the other hand, virtual discourse is understood much broader than electronic, since not only the Internet is used for communicative interaction in virtual reality, but also the other means of communication.

Thus, the status of the Internet discourse as a separate type of discourse and a new form of communication is confirmed by its specific features due to its functions, new linguistic forms and the dominant role of the Internet in modern society. Further studies of the Internet discourse influence on the development of society as a whole and its place in linguistic science for more effective training of future professional linguists are necessary to be conducted.

BIBLIOGRAPHY

1. Blank T. Folklore and the Internet: Vernacular expression in a digital world. Logan, Utah : Utah State University Press, 2009. 272 p.
2. Chrystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2004. 272 p.
3. Esser J. Taxonomies of discourse types. *Pragmatics of Discourse* / K. Schneider & A. Barron (Ed.). Berlin ; München ; Boston : De Gruyter Mouton, 2014. DOI: 10.1515/9783110214406-017 (date of access: 21.09.2021).
4. Gee J. An introduction to discourse analysis: *Theory and method*. London : Routledge, 2004. 224 p.
5. Greiffenstern S. The influence of computers, the internet and computer-mediated communication on everyday English. Berlin : Logos Verlag Berlin GmbH., 2010. 313 p.
6. Discourse and dialogue / B. Grosz et al. *Survey of the state of the art in Human Language Technology*. 1995. № 6. P. 227–229.
7. Гудзь Н. Інтернет-дискурс – невід’ємна складова сучасної комунікації. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2013. № 4 (70). С. 228–232.
8. Herring S. The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. *Analyzing digital discourse*. 2019. P. 25–67. DOI: 10.1007/978-3-319-92663-6_2 (date of access: 21.09.2021).
9. Loshner M. Electronic discourse. *Pragmatics in Discourse* / Klaus P. Schneider, Anne Barron (eds.). Berlin : Mouton, 2014.
10. Карпа І. Функціональні та прагматичні характеристики інтерактивної віртуальної комунікації : на матеріалі інформаційно-довідкового сервісу Yahoo! : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Херсон, 2010. 20 с.
11. Ketcham E. Internet Discourse: The application of discourse analysis to instant messaging communication: Honors Thesis. USA. Northeastern University, 2011. 39 p.
12. Merriam-Webster : Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/discourse> (date of access: 21.09.2021).
13. Schiffrin D. Approaches to discourse. Oxford ; London : Routledge, 1994. 470 p.

14. Shevchenko I. Cognitive-pragmatic research of discourse [Kognityvno-pragmatychni doslidzhennja dyskursu]. *Discourse as a cognitive-communicative phenomenon*. 2005. P. 105–117.
15. Skey M. Theorising National Discourse. National Belonging and Everyday Life. P. 200. DOI: 10.1057/9780230353893_2 (date of access: 21.09.2021).
16. Surratt C. G. The Internet and social change. Jefferson, N. C. : McFarland, 2001. 233 p.
17. Van Dijk T. Critical discourse analysis. The handbook of discourse analysis. Chichester : Blackwell, 2001.

REFERENCES

1. Blank T. J. Folklore and the Internet: Vernacular expression in a digital world. Logan, Utah : Utah State University Press., 2009. 272 p.
2. Chrystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2004. 272 p.
3. Esser J. Taxonomies of discourse types. In K. Schneider & A. Barron (Ed.), *Pragmatics of Discourse*. Berlin, München, Boston : De Gruyter Mouton, 2014. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110214406-017> (date of access: 21.09.2021).
4. Gee J. P. An introduction to discourse analysis: *Theory and method*. London : Routledge, 2004. 224 p.
5. Greiffenstern S. The influence of computers, the internet and computer-mediated communication on everyday English. Berlin : Logos Verlag Berlin GmbH., 2010. 313 p.
6. Grosz B., Scott D., Kamp H., Cohen P., Giachin E. Discourse and dialogue. *Survey of the state of the art in Human Language Technology*. 1995. № 6. P. 227–229.
7. Gudz N. O. Internet-dyskurs – nevid’jemna skladova suchasnoji komunikaciji [Internet discourse is an integral part of modern communication]. *Bulletin of Zhytomyr State University. Philological Sciences Series*. 2013. 4 (70). P. 228–232 [In Ukrainian].
8. Herring S. C. The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. *Analyzing digital discourse*. 2019. P. 25–67. URL: https://doi.org/DOI:10.1007/978-3-319-92663-6_2 (date of access: 21.09.2021).
9. Loshier M. A. Electronic discourse. In Klaus P. Schneider and Anne Barron (eds.), *Pragmatics in Discourse*. Berlin : Mouton, 2014.
10. Karpa I. B. Funktsionalni ta prahmatychni kharakterystyky interaktyvnoi virtualnoi komunikatsii (na materialii informatsiino-dovidkovoho servisu Yahoo!): avtoref. dys. ... kand. filol. nauk [Functional and Pragmatic Characteristics of Interactive Virtual Communication (Case Study of Reference Service Yahoo! Answers) : Author’s thesis]. Kherson, 2010. 20 p. [In Ukrainian].
11. Ketcham, E. Internet Discourse: The application of discourse analysis to instant messaging communication: Honors Thesis [Text] / E. Ketcham. Northeastern University, USA, 2011. 39 p.
12. Merriam-Webster. Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/discourse> (date of access: 21.09.2021).
13. Schiffrin D. Approaches to discourse. Oxford. London : Routledge, 1994. 470 p.
14. Shevchenko I. S. Cognitive-pragmatic research of discourse [Kognityvno-pragmatychni doslidzhennja dyskursu]. *Discourse as a cognitive-communicative phenomenon*. 2005. P. 105–117.
15. Skey M. Theorising National Discourse. National Belonging and Everyday Life. P. 200. URL: https://doi.org/10.1057/9780230353893_2 (date of access: 21.09.2021).
16. Surratt C. G. The Internet and social change. Jefferson, N. C. : McFarland, 2001. 233 p.
17. Van Dijk T. A. Critical discourse analysis. The handbook of discourse analysis. Chichester : Blackwell, 2001.

УДК 811.112.2'373.46

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-20>

Тетяна ГРЕМАЛЮК,
 orcid.org/0000-0002-6800-330X
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри іноземних мов
 Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
 (Одеса, Україна) larisa29_11@ukr.net

ВЗАЄМОДІЯ ФОНЕТИЧНОЇ ТА МОРФОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізована взаємодія фонетичної та морфологічної структури в німецькій мові. Основну увагу зосереджено на фонетико-морфологічних змінах, запозиченнях лексики, розгляді актуальних змін у словниковому складі мови. Автор досліджує причини змін сучасної мови, запозичення з інших мов, утворення нових словоформ. У результаті з'ясовано, що більшість запозичень іноземних мов частково або повністю адаптуються до фонетичної і морфологічної мовних систем. Німецька фонетика – це насамперед фонетична і фонологічна системи літературної німецької мови. Норми літературної німецької мови та її фонетики продовжують викладати в німецьких школах та вишах. За морфологічною структурою німецька мова є флективно-аналітичною. Переважають у мові флективність та аналітизм, які утворюють домінуючу морфологічного складу мови. У системі мови є три підсистеми: лексична, граматична та фонетична. Між підсистемами встановлюються тісні взаємозв'язки. Таким чином, стану однієї підсистеми відповідають певні стани двох інших підсистем. У своїй тісній взаємодії вони забезпечують нормальне функціонування мови як засобу спілкування протягом усієї її історії. Особливості використання мови її носіями в різних сферах життя знаходять своє відображення в системі функціональних стилів мови, починаючи із первинних стилів – стилю повсякденно-побутового спілкування і стилю усної поетичної творчості (оповіді, легенди). Німецька мова поступово набуває різноманіття функціональних стилів, які характеризують функціонування німецької мови у всіх комунікативних актах. Морфологія являє собою розділ граматики, що вивчає зміну слів у реченні. Натомість у морфології досліджують значення і вживання граматичних форм мови. Граматичні форми можуть бути утворені різними способами. Зазвичай розрізняють синтетичне, аналітичне та суплетивне формоутворення.

Ключові слова: фонетика, морфологія, мовна взаємодія, артиклі, лексична група слів, етапи розвитку мови, фонетико-морфологічні зміни, асиміляція, адаптація.

Tetiana HREMALIUK,
 orcid.org/0000-0002-6800-330X
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Foreign Languages
 Odessa National Music Academy named after A.V. Nezhdanova
 (Odessa, Ukraine) larisa29_11@ukr.net

INTERACTION OF PHONETIC AND MORPHOLOGICAL STRUCTURES IN GERMAN

The article analyzes the interaction of phonetic and morphological structure in German. The main attention is focused on the phonetic and morphological changes, borrowing of the vocabulary, consideration of the current changes in the vocabulary of the language. The author investigates the reasons for the changes in the modern language, borrowings from other languages, the formation of new word forms. As a result, it is attested that most foreign language borrowings are partially or completely adapted to the phonetic and morphological language systems. German phonetics is first of all the phonetic and phonological systems of the literary German language. Norms of the literary German language and its phonetics continue to be laid down in German schools and universities. According to its morphological structure German is a flexive-analytic language. The language has a flexive and analytic structure that forms the dominant morphological structure of the language. There are three subsystems in the language system: lexical, grammatical and phonetic. Close interrelationships are established between the subsystems. Thus the states of one subsystem correspond to certain states of the other two subsystems. In their close interaction, they ensure the normal functioning of language as a means of communication throughout its history. Features of language use by its speakers in different spheres of life are reflected in the system of functional styles of language. German is gradually finding a variety of functional styles that characterize the functioning of the German language in all communicative acts. Morphology is a section of grammar that studies the change of words in a sentence. Instead, morphology studies the meaning and use of grammatical forms of language.

Grammatical forms can be formed in different ways. Usually a distinction is made between synthetic, analytic and suppletive form formation.

Key words: *phonetics, morphology, language interaction, articles, lexical group of words, stages of language development, phonetic and morphological changes, assimilation, adaptation.*

Постановка проблеми. Наукові дослідження, які присвячені вивченню змін мовної системи та впливу на неї суспільних, лінгвістичних і мовних факторів, доводять, що суспільні процеси здійснюють безпосередній вплив на лексичну систему мови. Відповідно, нині, виникає потреба у вивченні одиниць мови в динаміці. Звертаючись до думки В. Г. Таранця та О. С. Мельничука в теорії сучасного мовознавства, зазначимо, що найактуальнішим є питання про причини мовних змін та напрями розвитку сучасної німецької мови. З її розвитком змінюється морфологічна і фонологічна системи. Ці зміни відбуваються в межах морфеми і слова в цілому. Варто зазначити, що німецька мова регулярно запозичує лексичні одиниці з інших мов. Вони містять характеристики, що визначають їх як іншомовні, проте з часом адаптуються до правил німецької мови. Цей процес називається «інтеграцією». З розвитком мови утворюються нові структури. У цьому випадку можна говорити про «трансференцію». Ці явища можна узагальнити дефініцією «інтерференція». Зауважимо, що деякі дослідники елементами чужої мови вважають одиниці різних рівнів мовної системи, таких як фонетика та морфологія, пропонуючи при цьому розрізняти фонетичне і морфологічне запозичення (Прокопова, 2004). Зміни відбуваються як унаслідок фонетико-морфологічних процесів, так і через вплив зовнішніх факторів, а саме запозичень. Це сприяє розвитку будь-якої мови взагалі та є головним чинником цих змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно зазначити, що лексика як динамічна система мови найбільш сприятлива до змін. Вона реагує на те, що відбувається у суспільстві. У теоретичній частині проаналізовано роботи таких науковців, як В. Г. Таранець (Таранець, 2008), В. В. Левицький (Левицький, 2007), Р. І. Мельничук, (Мельничук, 2016), Р. І. Кобилянська (Кобилянська, 2011), та інших сучасних дослідників. В експериментальній частині проаналізовано іменник і дієслово, а саме кількість слів у різні етапи розвитку німецької мови. Простежено фонетико-морфологічні зміни у процесі історичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Мова – це складна структурована система, а також засіб комунікації, що постійно зазнає змін через

зовнішні і внутрішні фактори. У німецькій мові фонетика вивчає стандартну вимову, або акцент, відстежує історичний розвиток, вплив німецьких діалектів, а також має справу з географічними варіантами. В. Г. Таранець у збірці наукових статей «Діахронія мови» вказує, що розвиток мов, а саме німецької, свідчить про збільшення структури складу, в яких кожен приголосний у минулому виконував якусь лексичну чи граматичну функцію (Таранець, 2008). Також науковець наголошує, що для розвитку мови характерною є редуція звуків чи складів у цілому, стягнення їх у напрямку наголошеного складу і, як наслідок, розщеплення афіксальних морфем і перехід їх складників до кореня (пор. у нім. мові: *Vat-er* < *fa-ter*, *Feld-er* < *fel-der*, *Länd-er* < *lan-der*, *ge-lîh* > *gleich*, *ver-essen* > *fressen*). А фонетичні процеси відбуваються під впливом зміни смислу: повна або часткова втрата смислового значення зумовлює зміни у формі складу чи слова. У результаті цих процесів із розвитком слів має місце стягнення їхньої фонетичної структури: двоскладові слова ставали односкладовими, трискладові – двоскладовими та ін. (пор. нім. *sa-gest* > *sagst*, *ni-mit* > *nimmt*). Якщо в давнину склад був носієм однієї морфеми, нині в одному складі стали реалізовуватися до кількох морфем (Літературознавчий словник-довідник, 1997).

Фонетична будова. Будучи однією з індоєвропейських мов, германська успадкувала від індоєвропейської прамови основні риси її фонетичної й граматичної будови. Однак прагерманська мова зазнала цілого ряду таких змін, які відрізняють її від інших індоєвропейських мов. Саме ці зміни й прийнято називати «особливостями фонетичної й граматичної будови» германської групи мов. Зміни, що відбулися у фонетичному ладі прагерманської, торкнулися насамперед наголосу, системи консонантизму й почасти системи вокалізму. Зміна характеру й місця наголосу й перший пересув приголосних – от ті найголовніші особливості, які перетворили у середині II тисячоріччя до н. е. один із діалектів індоєвропейської прамови в окрему – прагерманську – мову.

Наголос. В іє. мові-основі наголос був тонічним (музичним) і не фіксованим. У прагерманській мові наголос став силовим і фіксованим: він закріпився на першому складі слова або кореня. Зміна наголосу спричинила, у свою чергу, цілий

ланцюжок системних змін у фонетичній й морфологічній будові германських мов, таких як редукція ненаголошених закінчень, скорочення числа відмінків і перерозподіл їхніх функцій, уніфікація дієслівних закінчень та ін. (Прокопова, 2004).

Консонантизм. Іє. губні, зубні і язичні звуки піддалися в прагерманській мові системним змінам, сукупність яких, за Я. Гріммом, називають **першим пересувом приголосних**, або законом Я. Грімма. Результати першого пересуву приголосних відображені на рис. 1.

іє. звуки герм. звуки	приклади
bh > b	ді. Bharami «несу»-гот. bairan «нести»
dh > d	ді.da-dhami «кладу»-гот.ga-deps «справа»
gh > g	іє.ghostis «чужоземець» - гот.gastis. «гість»
b > p	іє.dheub – «глибокий» - гот.diups
d > t	лат duo «два» - гот.twai
g > k	лат jugum «ярмо» - гот.juk
p(h) > f	лат pater «батько»- гот.fadar
t(h) > p	лат tres «три» - гот.preis
k(h) > x	лат nox «ніч» - гот.nahts

Рис. 1. Основні результати першого пересуву приголосних (Левицький, 2007)

Перехід здійснювався через проміжний ступінь дзвінких щілинних. Рефлексами іє. глухих *p, t, k* залежно від наголосу могли бути не тільки глухі щілинні *p, x*, але і їхні дзвінкі відповідники. Якщо наголос в іє. мові-основі падав на склад перед приголосним (глух. проривним *p, t* або *k*), то такий глухий проривний переходив у глухий фрикативний *p, x*: якщо ж наголос падав на склад після пересувного глухого проривного *p, t, k*, то кожний із цих звуків переходив відповідно у дзвінкий фрикативний. Цей закон був відкритий данським лінгвістом Карлом Вернером (1877) і названий на його честь законом Вернера. Дії закону Вернера був підданий також іє. звук: в одних позиціях (залежно від наголосу) він залишався глухим, в інших –перетворювався на дзвінкий щілинний, а потім у німецькій мові (як і в англійській) піддався ротацізму (перетворенню): «ніс» – двн. *паза* «ніс», але ді. *тиха* «невістка», рос. «сноха». Таким чином, прагерманська система консонантизму включала звуки: дзвінкі щілинні, глухі щілинні, дзвінкі вибухові, глухі вибухові, також щілинні і сонорні.

Вокалізм. Вокалізм включав короткі й довгі монофтонги й велику кількість дифтонгів. Короткі іє. *a, o, e, i, u, ɜ* перейшли в прагерманську майже без змін, їхня кількість скоротилася за рахунок того, що короткі *o, ɜ* > герм. *a* й збіглися з іє. *a*. Отже, для прагерманської можна реконстру-

ювати 4 коротких голосних: *a, e, i, u* (коротке *o* було відсутнє). Число довгих іє. голосних (*a, o, e, i, ɜ*) також скоротилося в прагерманській за рахунок переходу іє. *a* > герм. *o*. Значному скороченню піддалася кількість іє. дифтонгів. Іє. дифтонги, як відомо з курсу «Вступ до германського мовознавства», склалися із двох частин: перша частина включала коротке або довге *a, o, e* (а також *ɜ*), а друга частина – сонанти, до яких належали *if, u, ɜ, t, n*. Оскільки кількість коротких і довгих «основних» звуків у германській мові скоротилася (зникли короткі *o* й *ɜ*, довге *a*), скоротилася й кількість дифтонгів. Крім того, деякі дифтонги монофтонгізувалися. Це стосується насамперед іє. дифтонга *ei*, що перейшов у германську, збігшись із тим, що було успадковано з індоєвропейської. Для загальногерманської розрізняють два типи довгого *e*. Перший голосний (його іноді позначають знаком *e'*) є продовженням іє. *e*. Припускається, що в германській правому цей звук розширився, тому для германського періоду його позначають знаком *ɛ* (у двн. мові відбулося подальше розширення цього *ɛe*, так що він перетворився в *a*). Другий голосний (його позначають *e*) виник у германській, як припускають, з іє. дифтонга *ei* або в деяких інших позиціях. Цей звук у готській мові збігся з *e* < *e*, а у двн. мові дифтонгізувався.

Морфологічна будова. Іменник. Іменник став менш флективним, але натомість з'явився артикль, що позначає рід, число та відмінки іменників у німецькій мові. Як й в іє. мові-основі, германські іменники підрозділялися на морфологічні класи, показником слугував спеціальний **основотвірний суфікс** (інакше – **суфікс основи**). Відмінкові закінчення виражалися за допомогою флексій, які йшли після основотворчого суфікса; слово складалося з 3-х компонентів (Левицький, 2007).

Порівняно з іє. правомою кількість морфологічних класів іменників у германських мовах різко скоротилася. Кількість відмінків у германських мовах також скоротилася (реконструюють 6 відмінкових форм: номінатив, генітив, датив, акузатив, інструменталіс і вокатив). На відміну від іє. мови-основи прагерманська втратила двоїну іменників. Таким чином, іменник мав такі категорії: рід (3 роди), число (однина і множина), відмінок (6 відмінків).

Прикметник. В іє. мові-основі прикметник й іменник утворювали єдину частину мови – **ім'я** й, отже, мали однакові типи відмінювання (порівн. відмінювання прикметників у латинській мові). У германських мовах замість одного – іменного – типу відмінювання утворилися два відмінювання прикметників – іменне (на основі відмі-

нювання імен із суфіксом *-n-*) і займенникове, у якому значне число первісних іменних закінчень було витіснене флексіями займенників (порівн. укр. *йому* – *синьому*, але давньоруське *добр-ого молодц-а*). Іменне відмінювання прикметників у германських мовах називається **слабким**, а займенникове – **сильним**.

Дієслово. У германських мовах дієслово також значно спростило систему своїх категорій порівняно з іє. прамовою. Усі дієслова в германських мовах поділяють на 4 основних морфологічних типи: сильні, слабкі, претерито-презентні й неправильні (Львова, 1997).

Слабкі дієслова – це такі дієслова, які утворюють форми минулого часу й дієприкметника за допомогою зовнішньої флексії – спеціального суфікса, що у германістиці називають **дентальним** (до складу цього суфікса входить один із дентальних звуків **р**). **Сильні дієслова** – це такі дієслова, які утворюють форми минулого часу й дієприкметника за допомогою внутрішньої флексії (шляхом зміни кореневої голосної). Давньогерманське дієслово мало категорію особи й числа (3 особи, 3 числа, включаючи залишки двоїни), часу (презент і претерит, тобто теперішній і минулий), способу (індикатив, імператив, оптатив), стану (активний і медіопасивний) (Мельничук, 2013). Слабкі дієслова підрозділялися, у свою чергу, на 4 морфологічних класи.

- 1) з основою на *i*: гот. «класти»;
- 2) з основою на *o*: гот. «мастити»;
- 3) з основою на *ai/zei*: гот. «мати»;
- 4) з основою на *-na/no-*: гот. «наповнюватися».

Сильні дієслова підрозділяють на 7 морфологічних класів. Залежно від чергування кореневої

голосної в основних формах дієслова (у давніх германських мовах таких форм було 4) розрізняють 7 класів сильних дієслів (по числу «рядів аблаута») (табл. 1).

Отже, ряди аблаута утворювалися за рахунок якісного й кількісного чергування іє. аблаута. Так, дві перші форми (1–3 класи дієслів) – це нормальний ступінь аблаута (якісне чергування), а дві останні форми – нульовий ступінь. У 4 і 5 класах спостерігається чергування нормального ступеня (1 й 2 форми) – подовженого ступеня (3 форма) і нульового або нормального ступеня (4 форма). У шостому ряду з'являється чергування скороченого (*a*), нормального (*o*) і подовженого ступеня (*a/o*). Для сьомого ряду (так звані **редуплікуючі дієслова**) реконструкція іє. чергування є важкою й залишається дотепер дискусійною проблемою. В утворенні форм дієслів 7 ряду спостерігається чергування герм. *e* з іншими голосними.

Висновки. Таким чином, особливості використання мови її носіями в різних сферах життя знаходять своє відображення в системі функціональних стилів мови, починаючи з первинних стилів: стилю повсякденно-побутового спілкування і стилю усної поетичної творчості (оповіді, легенди). Німецька мова поступово набуває різноманіття функціональних стилів, які характеризують функціонування німецької мови у всіх комунікативних актах. Морфологія являє собою розділ граматики, що вивчає зміну слів у реченні. Натомість у морфології досліджують значення і вживання граматичних форм мови. Граматичні форми можуть бути утворені різними способами. Зазвичай розрізняють синтетичне, аналітичне та суплетивне формоутворення.

Таблиця 1

Індоевропейський і германський аблаут у системі сильних дієслів (Левіцький, 2007)

Класи дієслів	Правова	Основа презенса, інфінітива	1 ос.одн. мін.час	1 ос.мін. мін.час	Дієприкметник II
1	Іє.Герм	ei i	oi ai	I i	I i
2	Іє.Герм	eu eu-iu	ou au	u u	u u
3	Іє.Герм	e+m,n,r,l +приг. e/i	o a	m,n,r,l u	m,n,r,l u
4	Іє.Герм	e+m,n,r,l e/i	o a	e e(ae)	m,n,r,l u
5	Іє.Герм	e+приг. e/i	o a	e e(ae)	e e
6	Іє.Герм	a/o a	a/o o	a/o o	e/o a

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кобилянська Р. І. Фоносемантичні дослідження у сучасній німецькій мові. *Буковинський журнал*. 2011. Вип. 1. С. 166–170.
2. Таранець В.Г. Діахронія мови. Одеса : Друкарський дім, 2008. 236 с.
3. Левицький В. В. Історія німецької мови : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова Книга, 2007. 216 с.
4. Мельничук Р. І. Фоносемантичний аналіз іменників, прикметників і дієслів освітлення сучасної німецької мови. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД». 2014. Вип. 2. С. 121–128.
5. Мельничук Р. І. Сучасна філософія знакової системи мови. *Sciences of Europe*. Praha, Czech Republic. Global science center LP, 2016. Vol. 1, No. 2. P. 70–73.
6. Мельничук Р. І. Фоносемантичне дослідження голосних та приголосних фонем німецької мови крізь призму звучання. *Науковий вісник Чернівецького університету : Германська філологія*. Чернівці, 2013. Вип. 653. С. 17-25.
7. Літературознавчий словник-довідник / ред. кол. Р.Т. Гром'як та ін. Київ : Академія, 1997. 748 с.
8. Львова Н. Л. Семантична структура дієслова та іменника. Взаємодія у тексті. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*. Чернівці: ЧДУ, 1997. Вип. 12 (3) С. 138 – 141.
9. Прокопова Л.І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів : навчальний посібник. Київ : Грамота, 2004. 136 с.

REFERENCES

1. Kobylianska R. I. Fonosemantychni doslidzhennia u suchasni nimetskii movi. [Phonosemantic research in modern German] *Bukovinian journal*. 2011. Iss. 1. pp. 166–170. [in Ukrainian].
2. Taranets V.H. *Diakhroniia movy* [Diachrony of language]. Odessa : Drukarskyi dim, 2008. 236 p. [in Ukrainian].
3. Levytskyi V. V. *Istoriia nimetskoï movy: posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [History of the German language: a guide for university students. Vinnytsia: Nova Knyha, 2007. 216 p. [in Ukrainian].
4. Melnychuk R. I. Fonosemantychnyi analiz imennykiv, prykmetnykiv i diiesliv osviltleniia suchasnoi nimetskoï movy [Phonosemantic analysis of nouns, adjectives and verbs illuminating the modern German language]. *Current problems of Romano-Germanic philology and applied linguistics*. Chernivtsi : Vydavnychiy dim «RODOVID». 2014. Iss. 2. pp. 121–128. [in Ukrainian].
5. Melnychuk R. I. Suchasna filosofiiia znakovoi systemy movy [Modern philosophy of the sign system of language]. *Sciences of Europe*. Praha, Czech Republic. Global science center LP, 2016. Vol. 1, No. 2. pp.70–73. [in Ukrainian].
6. Melnychuk R. I. Fonosemantychnne doslidzhennia holosnykh ta pryholosnykh fonem nimetskoï movy kriz pryizmu zvuchannia [Phonosemantic study of vowels and consonants of the German language through the prism of sound]. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University: German Philology*. Chernivtsi, 2013. Vyp. 653. S. 17-25. [in Ukrainian].
7. *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk* [Literary dictionary-reference book] / red. kol. R.T. Hromiak, ta in. Kyiv : Akademiia, 1997. 748 p. [in Ukrainian].
8. Lvova N. L. Semantychna struktura diieslova ta imennyka [Semantic structure of verbs and nouns]. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. German philology*. Chernivtsi: ChDU, 1997. Iss. 12 (3) pp. 138 – 141. [in Ukrainian].
9. Prokopova L.I. Vstupnyi kurs fonetyky nimetskoï movy dlia vuziv [Introductory course in German phonetics for universities]: navch. posibnyk. Kyiv : Hramota, 2004. 136 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111'01'373.45:811.124

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-21>

Вікторія ГРОМОВА,

orcid.org/0000-0002-0724-998X

доктор філософії,

старший викладач кафедри загального мовознавства та германістики

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *gromova1410@ukr.net*

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ЛАТИНСЬКИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті описано трансформаційні механізми адаптації саме для латинських запозичених лексем у давньоанглійській мові. Охарактеризовано екстралінгвістичні чинники впливу на процес адаптації слів латинського походження, зокрема, визначено початок входження нової лексики до словникового складу давньоанглійської мови.

Умовно розділено все латинські запозичення на три основні групи: континентального періоду, періоду поселення та християнського періоду. Виявлено провідні сфери для поповнення давньоанглійського вокабуляру, а саме: побутова, «наукова», військова, церковна лексика, що призвело до активізації та поступового розширення давньоанглійського словникового фонду, зумовивши появу методів сучасного словотвору, тому що англійська мова відмовилася від старого індоєвропейського способу вираження функцій слова у реченні за допомогою флексій, знайшовши для цього інші засоби.

Охарактеризовано процес і подальші механізми для повної адаптації запозиченої лексеми в давньоанглійській мові, зокрема, виявлено, що трансформації, яким підлягають нові слова, які щойно потрапили до мови англів, можливо розділити на такі: лексичні, семантичні, граматичні і фонетичні. Зазначено, що дані пертурбації, які відбуваються із латинськими лексемами, призводять до повної або часткової їх адаптації; важливо, що ці процеси можуть відбуватися водночас або поступово.

Для дослідження трансформаційних процесів пристосування запозичень до нової мови слід використовувати ілюстративний лексичний матеріал, яким стала поема «Беовульф» в оригіналі, автор донині є невідомим, твір датований VIII – поч. XI ст. н.е. За допомогою вибірки та комп'ютерної програми «Multi Text Finder» у нашому дослідженні отримано 40 лексем, деякі з них будуть представлені та детально охарактеризовані у даній статті для демонстрації механізмів адаптації латинських слів у давньоанглійській мові.

Ключові слова: адаптація, запозичення латинського походження, давньоанглійська мова, фонетична адаптація, граматична адаптація, лексична адаптація, семантична адаптація, давньоанглійська поема «Беовульф».

Viktoriia GROMOVA,

orcid.org/0000-0002-0724-998X

Doctor of Philosophy,

Senior Lecturer at the General Linguistics and German Studies Department

National Pedagogical Drahomanov University

(Kyiv, Ukraine) *gromova1410@ukr.net*

TRANSFORMATIONAL ADAPTATION MECHANISMS OF LEXICAL LATIN BORROWINGS IN THE OLD ENGLISH LANGUAGE

The article describes the transformational mechanisms of adaptation for Latin borrowings in the Old English language. Extralinguistic factors influencing the process of adaptation of Latin words are characterized, in particular, it is determined the beginning of the new vocabulary appearing into the Old English vocabulary. All Latin borrowings are conditionally divided into three main groups: the continental period, the settlement period and the Christian period.

The leading areas for replenishing Old English vocabulary were identified, namely: household, «scientific», military, church vocabulary, which led to the activation and gradual expansion of the Old English vocabulary, leading to the emergence of modern word-formation methods, because English refused to words in a sentence with the help of inflections, finding other means. The process and further mechanisms for complete adaptation of the borrowed lexemes in Old English are described, in particular, it is found that the transformations, which new words that have just entered the English language can be divided into the following: lexical, semantic, grammatical and phonetic.

It is noted that these trumpets that occur with Latin borrowings lead to their full or partial adaptation, it is important that these processes can occur simultaneously or gradually. To study the transformational processes of borrowing adaptation to the new language it is necessary to use illustrative lexical material, which became the poem «Beowulf» in the original, the author is still unknown, the work is dated VIII – beg. XI century. Using a sample and computer program

«Multi Text Finder» in our study obtained 40 Latin borrowings, some of them will be demonstrated and described in detail in this article for demonstration the adaptation mechanisms of Latin words in Old English.

Key words: adaptation, Latin borrowing, Old English, phonetic adaptation, grammatical adaptation, lexical adaptation, semantic adaptation, Old English poem «Beowulf».

Постійний і незгасаючий розвиток будь-якої мови характеризується появою запозиченої лексики, що є безумовним показником мовних контактів. Запозичені слова завжди є досить різноманітними, зокрема зі структурного і функціонального векторів, демонструючи безперервний мовний розвиток і подальшу так звану її еволюцію.

Постановка проблеми. Давньоанглійський період не став винятком. Він також позначився в історії англійської мови як перший етап мовних контактів і адаптації нових лексичних одиниць, більшість з яких була латинського походження, що вже підтверджено у нашому дисертаційному дослідженні.

Аналіз досліджень. А. Бауг, М. Дойчман, Т. Кейбл, Р. Хог згодні у думці, що найперші запозичення, які потрапили до англійської мови, належать до давньоанглійському періоду, де зародилися «початкові» мовні контакти з римлянами, що й сприяло входженню невідомих понять і термінів, а також появи білінгвізма та мовної інтерференції.

Умовно латинські запозичення можливо розділити на три групи: континентального періоду, періоду поселення та християнського періоду (Hogg, 2002: 110). За даними Р. Хога, останній етап важливо поділити ще на дві групи. «Перша група належить до I або III ст. після повного прийняття християнства в VII ст. Латинські запозичення прийшли в цей період переважно політичного походження, які слід розглядати асоціативно із церквою, ніж із концептом нової віри. Тут варто розглянути слова *abbod – abbot, mæsse – mass, offrian – offer*. Розширення словникового фонду пов'язане із навчанням *scōl – school*, також разом із невеликою кількістю слів, які об'єднані із природою, *caul – cabbage*. Друга група, після поселення, – це латинські запозичення, більшість яких асоціюються із “Benedictine monastic revival”, яке відбулося у другій половині X ст.» (Hogg, 2002: 110–111). Ці види лексем відображають форми мови, яка належить скоріше до офіційної та високоосвіченої, ніж до вокабуляру повсякденного вжитку.

Мета статті – детально проаналізувати трансформації латинських запозичених лексем під час адаптації у давньоанглійській мові.

Виклад основного матеріалу. Важливо зазначити, що давньоанглійська мова містила 170 запо-

зичених слів із латини до поселення, що є континентальними запозиченнями. Протягом I чи III ст. під час заселення Британії менша кількість слів із латинської мови була адаптована (Hogg, 2002: 110–111).

Якщо звернутися до історії, то першими завойовниками були саме римляни ще до н. е. (I–VII ст. до н. е.), які принесли в англійську мову значну частину слів із латини. У зв'язку з тим, що давні племена, які заселяли північну частину Європи, вели торгівлю з Римською імперією, в англійській мові з'явилася чимала кількість лексичних одиниць, пов'язаних із торгівлею. Крім того, було запозичено багато наукових слів із літератури, різних праць і пам'яток тощо. Також римськими проповідниками дещо пізніше було включено в мову чимало лексем, поєднаних із християнством і релігією в загальному розумінні. Прийняття християнства в VI ст. вплинуло на Британію, що сприяло введенню латинського алфавіту, відкриттю монастирських шкіл і розвитку писемності латиницею (Вольнова).

Даний факт сприяв розвитку англосакської писемності, адже давні люди використовували рунічне письмо, яке базувалося на використанні знаків – рун, які зображали на дереві чи камені. Найбільший вплив латини на давньоанглійську мову простежувався в 597 р., коли зароджувалося на острові християнство. А. Бауг і Т. Кейбл вважали, що введення «нової релігії» означало будівництво церкви і створення численних монастирів.

До найпізнішого шару лексики давньоанглійської мови можливо віднести «наукові» слова (VII–XI ст.), отримані з латини та грецької мови в VII–XI ст. У результаті нового підйому в давньоанглійську мову потрапили лексеми вже зовсім нової сфери, а саме наукового характеру (*accent* «акцент», *terminus* «термін», *verbena* «вербена») (Cable, 2002: 82–90).

Вплив іноземних мов на розвиток давньоанглійської мови був величезним. К. Бруннер пояснює це тим, що даний процес зумовив не лише розширення словникового складу сучасної англійської лексики, а й появу методів сучасного словотвору, тому що англійська мова відмовилася від старого індоєвропейського способу вираження функцій слова у реченні за допомогою флексій, знайшовши для цього інші засоби (Бруннер, 2003: 108).

Незаперечним фактом є те, що взаємовплив мов та їх контактування зумовили суттєві трансформації, що розпочалися на давньому етапі розвитку англійської мови, яка на той час була не такою розвинутою і багатою на лексику. Сьогодні вважають «золотим віком» для входження запозичень саме середній період англійської мови (М. Deutschmann, 2010). Проте, якщо звернути увагу на початок входження нових лексичних одиниць, то давньоанглійський період заклав початок даної тенденції у зв'язку з різними причинами екстралінгвістичними (торгівля, побут, релігія тощо).

Для повної адаптації будь-яких лексичних запозичень, зокрема, ми досліджуємо латинські лексеми, слід звернути увагу на процеси пристосування нових слів до давньоанглійської мови. Ілюстративним матеріалом для даного дослідження буде слугувати вибірка із тексту англосаксонської поеми «Беовульф» в оригіналі.

Для повної адаптації у давньоанглійській мові лексема повинна була бути фонетично, лексично, семантично та граматично адаптованою. Процеси пристосування нової запозиченої одиниці відбувалися поступово або одночасно, що не впливає загалом на явище адаптації. Наразі продемонструємо на прикладах лексичних запозичень латинського походження, які за результатом їх адаптації та функціонування належать до адстратної лексики. Вона є фактом мовної інтерференції та білінгвізму (давніх англів і римлян).

Лексема *Āter* у фрагменті тексту поеми «Беовульф» вжита у значенні «загартований» (напр., Бео: 1460 *ecg wæs ĭren āter tēarum fāh, āhyrded heaðo-swāte; nǣfre hit æt hilde ne swāc manna ængum þāra þe hit mid mundum bewand, sē þe gryresīðas gegān dorste, folc-stede fāra*), а походить від слова *ater* «чорний», «темний», «сумний» (Online Etymology Dictionary; Glosbe – the multilingual online dictionary; Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary).

Після проникнення до давньоанглійської мови запозичення фонетично асимільоване, відбувається асимілятивна комбінаторна зміна голосного на початку лексеми як результат нестійкої системи голосних у давньоанглійській мові, згідно з яким короткий звук *a* стає довгим (з'являється фонетичний знак – мора, знак довготи звуку) (Мейє, 2003: 53). У слові простежується лексико-семантична адаптація, визначена деривація значення слова за моделлю «емоції – стан», завдяки антропоморфній метафорі. Давньоанглійське слово-аналог *niger, nigra, nigrum* використовувалося англосаксами у повсякденному житті та

побуті поряд із даним латинізмом як прояв білінгвізму. Тобто можливо зазначити, що дана лексема була адаптована та успішно вживалася у мовленні англосаксів того періоду.

Наступна запозичена одиниця *missēra*, яка використовувалася на позначення характеру людини – «злий» (напр., Бео: 153 *þæt te Grendel wan, hwīle wið Hrōdgār; hete-nīðas wæg, fyrene and fāhðe fela missēra, singāle sæce, sibbe ne wolde*), походить від латинізму *miserum* «сумний» (Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary), «засмучений», «нещасливий» (Online Etymology Dictionary).

Лексема зазнала фонетичної асиміляції приголосних під впливом закону гемінації (західногерманське подвоєння приголосних), у даному випадку *s* подвоюється у словоформі, наслідком чого фонема *e* стає довгою, також відбувається зміна закінчення, чергування голосних (*u/a*) і зникнення ненаголошеного складу лексеми (*-um*) із приголосним звуком (Мейє, 2003: 30). Лексична одиниця має семантичну деривацію значення (лексико-семантична адаптація), розширення у напрямі перенесення характеристики внутрішнього стану людини до надмірного вияву смутку, демонструючи метафоричну модель «смуток – злість» (антропоморфна метафора), що підтверджує адаптацію слова.

Запозичення *sālum*, що використовувалося у значенні «до вподоби» (Online Etymology Dictionary), представлено у фрагменті тексту із поеми (напр., Бео: 608 *siððan morgen-lēoht ofer ylda bearn ððres dōgores, sunne swegl-wered siðan scīneð! Þā wæs on sālum sinces brytta gamol-feax and gūð-rōf, gēoce gelyfde*), а походить від латинізму *insula* «острів» (Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary).

У даному випадку лексема демонструє структурні пертурбації, як результат фонетичної асиміляції простежується редукція (*in-*), змінюється словоформа слова, наявне чергування голосних у корені як особливість фонетики голосних звуків у германських мовах, що була досліджена А. Мейє (Мейє, 2003: 77). Також зафіксовано граматичну адаптацію лексеми, тобто зміну частин мови, а саме перехід від іменника у латинській мові до прислівника у давньоанглійській мові. Лексико-семантична адаптація зумовлює деривацію значення лексичної одиниці, його повну трансформацію за допомогою антропоморфної метафори за моделлю «географічна назва – емоції людини», демонструючи когнітивне сприйняття англосаксами острова (Британія) як об'єкта, що є привабливим для життя та розвитку суспільства та є відображеним у їхньому мисленні.

Можливо припустити, що основними адаптаційними пертурбаціями для лексичних запозичень давньоанглійського періоду були фонетична асиміляція та лексико-семантична адаптація, граматична адаптація також зафіксована у вибірці, проте є не такою поширеною через певні труднощі морфологічного характеру давньоанглійської мови.

Висновки. Отже, постійні мовленнєві контакти, виникнення білінгвізму та інтерференції призвели до появи запозичених лексичних одиниць, зокрема, й у давньоанглійському періоді. Найпоширенішими стали слова латинського походження, що підтверджено за допомогою тексту поеми «Беовульф». Ці лексеми були побуто-

вого характеру, словами повсякденного вжитку, частина з них – військового тощо. Для повної їх адаптації у давньоанглійській мові вони підлягали певним трансформаційним процесам, тобто фонетичній асиміляції, граматичній і лексико-семантичній адаптації. Дані процеси могли відбуватися одночасно або поступово. Латинські лексичні одиниці можна віднести до адстратної лексики, тобто до слів, що вже мали свої аналоги у рідній мові, становивши собою найбільшу кількість.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо дослідження латинських запозичень давньоанглійського походження у середньоанглійському періоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бруннер К. История английского языка / под ред. и с предисл. Б.А. Ильиша. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 720 с.
2. Вольнова Д.Н. Иностранные заимствования как один из источников словарного состава английского языка. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354> (дата звернення: 12.09.2021).
3. Карлова В.О. Когнітивно-матричне моделювання запозиченої лексики в давньоанглійській поемі “Беовульф” : дис. ... докт. філос. : 035/ НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2020. 303 с.
4. Мейе А. Основные особенности германской группы языко / под ред. В.М. Жирмунского. 2-е изд., стереотипное. Москва : УРСС, 2003. 168 с.
5. Baugh Al., Cable T. A History of the English language. L. : Pearson, 2002. 447 p.
6. Bosworth Toller Anglo Saxon Dictionary. URL: <http://www.bosworthtoller.com> (дата звернення: 12.09.2021).
7. Deutschmann M.A. (Very) brief history of English. M. : Mid Sweden University, 2010. 18 p.
8. Glosbe - the multilingual online dictionary. URL: <https://en.glosbe.com> (дата звернення: 02.09.2021).
9. Hogg R. An introduction to Old English. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2002. 163 p.
10. Old English Poems. Beowulf. URL: <http://poems.letteraturaoperaomnia.org/index.html> (дата звернення: 12.09.2021).
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com> (дата звернення: 02.09.2021).

REFERENCES

1. Brunner K. Ystoryia anhlyiskoho yazyka. [History of English]. / pod red. y s predysl. B.A. Ylysha. Moskva : Edytoryal URSS, 2003. 720 s. [In Russian].
2. Volnova D.N. Inostrannyye zaimstvovaniya kak odin iz istochnikov slovarnogo sostava angliyskogo yazyika. [Foreign loanwords as one source of English vocabulary]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>. [In Russian].
3. Karlova V.O. Kohnityvno- matrychne modeliuвання zapozychenoї leksyky v davnoanhliiskii poemi “Beovulf”. [Cognitive-matrix modelling of borrowings in the old English poem “Beowulf”] : dys. ... dokt. filos. : 035/ NPU im. M.P. Drahomanova. Kyiv, 2020. 303 s. [In Ukrainian].
4. Meie A. Osnovnyie osobennosti germanskoy gruppyi yazyikov [Main peculiarities of German language group]. / pod red. V.M. Zhyrmunskoho. Yzd. 2-e, stereotypnoe. Moskva : URSS, 2003. 168 s. [In Russian].
5. Baugh Al., Cable T. A History of the English language. L. : Pearson, 2002. 447 p.
6. Bosworth Toller Anglo Saxon Dictionary. URL: <http://www.bosworthtoller.com>.
7. Deutschmann M.A. (Very) brief history of English. M. : Mid Sweden University, 2010. 18 p.
8. Glosbe - the multilingual online dictionary. URL: <https://en.glosbe.com>.
9. Hogg R. An introduction to Old English. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2002. 163 p.
10. Old English Poems. Beowulf. URL: <http://poems.letteraturaoperaomnia.org/index.html>.
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com>.

УДК 81'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-22>

Сослан ДЖИОЄВ,

orcid.org/0000-0002-2418-7899

*студент II курсу магістратури факультету лінгвістики
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) soslan13@icloud.com*

Ольга ВОРОБЙОВА,

orcid.org/0000-0001-9039-9737

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) soslan13@icloud.com*

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ КІНОСЦЕНАРІЇВ У ЖАНРІ ФЕНТЕЗІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Статтю присвячено дослідженню способів перекладу англомовних кіносценаріїв у жанрі фентезі українською мовою. Актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного осмислення специфіки англомовного художнього кінодискурсу фентезі і практики його перекладу, а також дослідницькою увагою до інструментарію лексичних трансформацій. Метою дослідження є визначення лексичних особливостей українськомовного перекладу англомовних творів у жанрі фентезі, оформлених у вигляді кіносценаріїв. У статті висвітлено основні лінгвістичні підходи до понять «медіатекст», «кінодискурс», «фантастичний дискурс». Розглянуто такі категорії кінотексту, як цілісність, зв'язність, ретрорефлексія, антропоцентричність, локативна та часова атрибуція, інформативність, модальність, прагматична спрямованість. Тексти жанру фентезі проаналізовано крізь призму тих труднощів, що виникають під час їх перекладу. Стаття містить дані про основні типи лексичних трансформацій, які застосовуються в перекладі аналізованих англомовних кіносценаріїв. Особливу увагу приділено використанню прийому транслітерації як такому, що дає змогу відтворити колорит авторського світобачення. Здійснено перекладацький аналіз кіносценарію першого фільму кінотрилогії «Володар перснів», а саме «Володар перснів: Братство персня», у контексті можливих способів його перекладу українською мовою. Показано, що основні лексичні труднощі перекладу розглянутих кіносценаріїв пов'язані з відтворенням міфічної реальності творів фентезі, де наявне змішування мов, у тому числі й створених автором, і перенесенням цих реалій на український ґрунт. Стаття може становити інтерес для студентів філологічних спеціальностей, аспірантів, професійних перекладачів і науковців.

***Ключові слова:** переклад, перекладацький аналіз, фантастичний дискурс, кінодискурс, концепт, трансформації.*

Soslan DZYOIEV,

orcid.org/0000-0002-2418-7899

*Master's Degree student at the Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) soslan13@icloud.com*

Olga VOROBYOVA,

orcid.org/0000-0001-9039-9737

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Theory, Practice and Translation of English
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) soslan13@icloud.com*

LEXICAL FEATURES OF THE UKRAINIAN TRANSLATIONS OF ENGLISH FANTASY FILM SCRIPTS

This paper addresses the ways of translating English fantasy film scripts into Ukrainian. The topicality of the research is determined by the need for theoretical interpretation of English-language fictional fantasy film discourse and the practice of its translation, as well as scholars' interest to lexical transformations toolkit. The aim of the research is to define some

lexical features of English fantasy film scripts Ukrainian translations. The paper highlights the main linguistic approaches to the concepts of “media text”, “film discourse”, and “fantasy discourse”. It considers such categories of film text as integrity, coherence, retroreflection, anthropocentricity, local and temporal attribution, informativeness, modality, and pragmatic orientation. Basic information about those features of fantasy genre is given that cause difficulties occurring while translating texts of this genre. The paper contains the data concerning the main types of lexical transformations used in translation of English-language film scripts under analysis. Particular attention is given to the technique of transliteration that allows to convey the specificity of the author’s worldview. The paper suggests the translation analysis of the screenplay of the first movie in the film trilogy “The Lord of the Rings”, namely “The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring”. The paper demonstrates that the main lexical difficulties in translating the film scripts under study concern the reproduction of mythical reality of fantasy literary works with its mixture of languages, including those created by the author, and the transfer of these realia into the Ukrainian milieu. The paper might be of interest to philology graduate and postgraduate students as well as professional translators and researchers.

Key words: translation, translation analysis, fantasy discourse, film discourse, concept, transformation.

Постановка проблеми. Проблема кіноперекладу (Слишкін, Єфремова, 2004; Гудманян, Плетенецька, 2014; Снеткова, 2008; Горшкова, 2003; Ворошилова, 2007) і, зокрема, перекладу англomовних текстів кіносценаріїв у жанрі фентезі українською мовою актуальна й важлива для розробки як часткової, так і загальної теорії перекладу (Ктитарова, 2013). Перекладач постійно стикається з проблемою вибору перекладацьких прийомів і технік залежно від характеру тексту і його жанрових особливостей. У разі перекладу зарубіжних кіносценаріїв і фільмів, особливо в жанрі фентезі, це передбачає ще й урахування віку й лінгвокраїнознавчої компетентності глядача (Котченко, 2016: 66). Той факт, що зарубіжні фільми-фентезі становлять основу кінопрокату і, як правило, демонструються в кінотеатрах у дубляжі, створює враження, що українськомовна версія з точністю відтворює оригінал. Однак вихідний і перекладений кінодискурси можуть виявляти низку структурно-сміслових розбіжностей, викликаних застосуванням різних інтерпретативно-комунікативних прийомів перекладу. Унаслідок цього нерідко висловлення й репліки, які відтворюють сказане в оригіналі, стають об’єктом критики індивідуально-авторського стилю і функціонують надалі як цитати поряд із буквально перекладеними репліками.

Аналіз досліджень. Хоча подібні випадки неодноразово привертали увагу перекладачів (Лукьянова, 2011; Макарчук, 2018; Плетенецька, 2013), аналіз одиничних прикладів не дає змоги зробити обґрунтованих наукових узагальнень стосовно відповідних перекладацьких труднощів. Актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного осмислення практики перекладу англomовного художнього кінодискурсу фентезі передовсім у ракурсі лексичних трансформацій, розглянутих у світлі когнітивно-дискурсивного підходу. «Когнітивно-дискурсивний напрям у лінгвістиці зорієнтований на визначення способів

репрезентації ментального світу людини в мові, розгляд мови як універсального засобу концептуалізації дійсності, на формування комунікативної компетенції мовця й адресата» (Каліш, 2018: 20). Такий підхід до дискурсу різних жанрів вважається одним із пріоритетних у сучасній лінгвістиці (Бацевич, 2004; Почепцов, 2002; Чрділелі, 2019 та інші).

Метою статті є розкриття специфіки кінотексту в термінах його основних категорій і визначення на цій основі лексичних особливостей перекладу англomовних текстів кіносценаріїв у жанрі фентезі українською мовою.

Об’єктом дослідження є англomовний художній кінодискурс фентезі у форматі сценарію в оригіналі та перекладі, предметом – лексичні особливості українськомовного перекладу англomовних кіносценаріїв у жанрі фентезі.

Матеріал дослідження становить англomовний текст кіносценарію Пітера Джексона (Jackson, 2001) першого фільму кінотрилогії “The Lord of the Rings” («Володар перснів») за однойменними творами Дж.Р.Р. Толкієна, а саме, “The Lord of the Rings. The Fellowship of the Ring” («Володар перснів: Братство персня») і його переклад українською мовою Романа Ілліна (Іллін, 2008).

Виклад основного матеріалу. У всі часи переклад сприяв тому, що твори мистецтва, у тому числі й кінематографічні, ставали доступнішими широкому колу людей. Зважаючи на те що жанр фентезі, який займає заслужене місце в сучасному кіно, завжди приваблював глядачів завдяки створенню світів, усе більш віддалених від реального світу, мова такого дискурсу перебуває в постійному розвитку. «З огляду на те що ніяких канонічних обмежень у фентезі не існує, її мова зазнає постійних змін» (Пестушко, Гончарова, 2000: 64), чим і зумовлено складність перекладу таких кіносценаріїв.

Текст кіносценарію можна вважати медіатекстом (Слишкін, Єфремова, 2004: 16), який згодом

стає в один ряд з екранними текстами, які поряд із кінематографічними також включають телетексти (телевізійні фільми й серіали), відеотексти (відеофільми) і комп'ютерні тексти (відеоігри).

За засновником медіапедагогіки Ю.М. Усовим, кінотекст (ігровий, документальний, анімаційний, навчальний, науково-популярний) є динамічною системою звукових образів і пластичних форм, яка в умовах екранних просторово-часових та аудіовізуальних вимірів передає послідовність розвитку думки художника про світ і про себе (Усов, 1980: 17). Проте цьому визначенню бракує врахування його комунікативної спрямованості, тобто адресованості глядачеві і створеності спеціально для сприйняття масовою аудиторією (Плетенецька, 2013: 221).

З погляду комунікації кінотекст ґрунтується на трьох основних кодах – портретному, мовному і звуковому (Еко, 1972).

Кінотекст стосується здатності глядацької аудиторії інтерпретувати світ, не вдаючись до мови. Увазі аудиторії пропонується природний спосіб існування у світі (спілкування героїв із речами тощо), який вони сприймають в імітаціях, жестах, поглядах персонажів у контексті звичних чи незвичних ситуацій. Замість передачі внутрішнього стану персонажа шляхом словесного опису або внутрішнього монологу, у фільмі його/її внутрішній стан відтворюється й невербально, за допомогою музики, пейзажу, інтер'єру, поведінки героя.

Отже, «кінематографічний наратив функціонує як на вербальному, так і на візуальному рівнях» (Котова, 2016: 20), що передбачає взаємодію низки текстових категорій, до яких належать інформативність, членованість, когезія, континуум, автосемантика відрізків тексту, ретроспекція, проспекція, модальність, інтеграція, завершеність (Гальперин, 2007), інтеграція, стагнація, образ автора, художній простір і час (хронотоп), підтекст (Тураєва, 1986), а також адресованість (Вороб'єва, 1993). З-поміж зазначених текстових категорій сфокусуємося окремо на таких категоріях кінотексту, як цілісність, зв'язність, ретро-рефлексія, антропоцентричність, локативна та часова атрибуція, інформативність, модальність і прагматична спрямованість, особливо важливих для перекладу.

Цілісність кінотексту пов'язана з його поділом на епізоди, які характеризуються формальною або значущою автономією, тому можуть демонструватися окремо. «Кадри поєднуються за допомогою монтажу, який вважають ідентичним до поєднання морфем у слова, а слів – у речення» (Лукьянова, 2011: 184).

Автономність змісту епізоду є відносною, оскільки вона вимагає опори на зміст фільму в цілому. Якщо епізод демонструється окремо, такий показ майже завжди супроводжується посиланням на джерело тексту фільму та вказівкою (явною чи неявною) причини цитування. На перший погляд кінотекст може здатися неординарним, тому що в ньому розробляються різні сюжетні лінії, перетинаються теми, змінюються точки зору. Причиною цього є невідповідність між лінійним характером розгортання тексту й багатовимірністю зображення, які внаслідок їх взаємодії створюють єдине ціле. «Кінотекст розуміють як зв'язне, цілісне й завершене повідомлення, що виражається за допомогою вербальних (лінгвістичних) і невербальних (іконічних і/або індексальних) знаків» (Лукьянова, 2011: 184).

Фокус подій у фільмі може рухатися вперед (відповідно до перебігу подій у реальному світі) або навпаки (повертається назад), що значною мірою визначає специфіку часової атрибуції. Зважаючи на те що час тече нерівномірно і для глядача, і для персонажа й те що фільм зазвичай містить багато подій, ми сприймаємо сам фільм або його окремі фрагменти як динамічний (Слышкин, Ефремова, 2004: 30).

З погляду локативної атрибуції зображення топосу може бути автономним фрагментом кінотексту, наприклад, панорамою міста, поданою за допомогою напливу, що є характерним для зачину типово американських фільмів чи пейзажів у серіалах. Однак частіше простір у фільмі включає присутність персонажа. Простір є невіддільним від фактичного часу дії: пейзаж завжди вказує на пору року та період доби. Подібні вказівки (ялинка, щільні фіранки в поєднанні з електричним освітленням тощо) може містити також і зображення інтер'єру.

Інформативність кінотексту, що характеризується багатоканальністю й інформаційного потоку, багато в чому залежить від його модальності. Протягом тривалого часу в лінгвістиці домінувало трактування модальності як граматичної категорії широкого семантичного діапазону (Виноградов, 1950). У сучасному мовознавстві модальність традиційно визначається як характер відображення і змісті висловлення або тексту явищ об'єктивної дійсності (Гальперин, 2007). З боку модальності конкретний кінематографічний дискурс є продуктом суб'єктивної інтерпретації дійсності колективним автором, яка виявляється на всіх етапах відбору мовного й іншого матеріалу, починаючи від вибору теми та проблематики майбутнього фільму. У фільмі суб'єктивність автора вира-

жається не лише словесно, а й у режисерських, операторських, звукорежисерських рішеннях, акторській грі тощо, тому можемо стверджувати, що маємо справу зі складним типом модальності (Слышкин, Ефремова, 2004: 36).

Прагматична спрямованість кінотексту, яка тісно пов'язана з його модальністю, передбачає певну імпліцитну дію, тобто зміну в почуттях, думках глядача, що не обов'язково знаходить вербальне вираження (Назарьєва, 2016: 123).

Отже, кінотекст, якому властиві універсальні категорії тексту, виконує комунікативну функцію з опертям на взаємодію двох принципово різних семіотичних систем (вербальної та невербальної), тобто є специфічною формою креолізованого, або гібридного тексту. На думку Є.Є. Анісімової, креолізованим, чи гібридним текстом можна вважати особливий лінгвовізуальний феномен, «у якому вербальний та образотворчий компоненти утворюють одне візуальне, структурне, смислове й функційне ціле, що забезпечує його комплексний прагматичний вплив на адресата» (Анисимова, 1992: 73).

Кінотекст відрізняється від інших креолізованих текстів більшою складністю: «зображення, що входить до його композиції, рухається, а словесний компонент подається не тільки у формі письма, а й у формі звучання мови, як правило, із семантичним і кількісним домінуванням останнього» (Слышкин, Ефремова, 2004: 19). Кінотекст складається із зображень, рухомих і статичних, мовленнєвих висловлень, усних і письмових, шуму та музики. Усі ці елементи певним чином організовані й нерозривно пов'язані між собою в межах двох семіотичних систем: вербальної та невербальної.

Крім зазначених вище особливостей, кінотвори розрізняються за жанрами, де окремо вирізняється жанр фентезі. Кіно в жанрі фентезі характеризується специфічно вибудованим сюжетом і низкою стилістичних особливостей, зокрема наявністю власних назв та оказіоналізмів, що вимагає особливої уваги при перекладі.

Кінотвори фентезі, як уже згадувалося вище, створюють власний світ, який має властивості, що є неможливими в нашій реальності. У ньому з'являються нові предмети, рослини, місця й істоти, що потребує створення авторських неологізмів. При цьому, пропонуючи правдоподібні реалії фантастичного світу, автор, як правило, користується наявними в мові моделями словотворення, що, з одного боку, полегшує, а з іншого – ускладнює процес перекладу.

Виділяють чотири компоненти, що викликають труднощі в перекладі будь-яких творів жанру фен-

тезі, включаючи тексти кіносценаріїв. Це власні імена, топоніми, світоустрій і реалії.

Найчастіше сценаристи фентезі в кінотекстах роблять покликання на римську і грецьку міфологію, а також казки й легенди, що вимагає від перекладача відповідних знань та ерудиції. Хоча такий художній світ є від самого початку й до кінця продуктом фантазії автора й містить власні фантастичні реалії, однак цей світ постає як логічний і внутрішньо гармонійний, презентується автором як цілком можливий, певним чином пов'язаний із реальністю, тобто як метафора, гіпербола або алегорія реального світу.

Переклад фантастичного кінотексту становить досить важке завдання, оскільки такий текст характеризується значною специфікою. Водночас фантастичні твори та їх міжмовна й міжкультурна трансляція є вкрай важливими для сучасної теорії перекладу, тому що «сьогодні особливості й труднощі перекладу фантастичних творів є недостатньо описаними; відповідно, на основі порівняльно-зіставного аналізу ще не розроблені типології можливих перекладацьких помилок і перекладацьких стратегій» (Макарчук, 2018: 98).

Загальновідомо, що досягнення адекватності в перекладі прямо пов'язане з умінням грамотно ідентифікувати перекладацьку проблему і здійснювати необхідні перекладацькі трансформації, використання яких у результаті застосування певних перекладацьких прийомів передусім продиктовано необхідністю передачі змісту та смислових відтінків оригіналу.

Ми виходимо з того, що прийоми перекладу полягають у підборі такої мовної/мовленнєвої одиниці цільової мови, яка втілювала б істотні змістові та/або формальні характеристики оригіналу (Андрієнко, 2014: 15). Це передбачає відповідні лексичні трансформації. Основні лексичні трансформації, які застосовуються в перекладі, ґрунтуються на таких перекладацьких прийомах: перекладацьке транскрибування і транслітерація, калькування й лексико-семантичні заміни (конкретизація, генералізація, модуляція) (Гайдар, 2015: 19).

Проаналізувавши лексичні трансформації в перекладі кінотексту фентезі, що становить корпус дослідження, а саме текст кіносценарію «The Lord of the Rings» («Володар перснів: Братство персня Пітера Джексона» (Jackson, 2001) у перекладі Р.В. Ілліна (Іллін, 2008) за однойменним твором Дж.Р.Р. Толкієна, можемо відзначити, що найчастотнішим у зазначеному перекладі є прийом транслітерації (75,3%), що дає змогу передати колорит авторського світу, де більшість назв

та імен вигадані письменником на основі сконструйованої ним мови.

Використання в перекладі саме транслітерації, замість транскрибування, виправдано тим, що правила передачі звукової форми слів у формі фонетичної транскрипції вигаданої Толкієном штучної мови невідомі. Так, за допомогою прийому транслітерації передано:

квазітопоніми, наприклад, *Middle Earth* (Jackson, 2001: 3) – *Середзем'я* (Іллін, 2008), *Minas Morgul* (Jackson, 2001: 37) – *Мінас-Моргул* (Іллін, 2008);

квазіантропоніми, наприклад, *Isildur* (Jackson, 2001: 3) – *Ісільдур* (Іллін, 2008), *Aragorn* (Jackson, 2001: 75) – *Арагорн* (Іллін, 2008);

квазіфітоніми, наприклад, *Athelas plant* (Jackson, 2001: 58) – *квітка Ацелас* (Іллін, 2008);

квазіастроніми, наприклад, *Earendil* (Jackson, 2001: 106) – *Еаренділь* (Іллін, 2008);

квазімови, наприклад, *Elvish* (Jackson, 2001: 27) – *ельфійська мова* (Іллін, 2008);

квазіпредмети, наприклад, *the Mithril Vest* (Jackson, 2001: 95) – *сорочка з кілець Мірмилу* (Іллін, 2008).

Досить частотною перекладацькою трансформацією в аналізованому кіноценарії є калькування (13,4%), оскільки деякі з вигаданих назв мають важливе смислове навантаження, яке необхідно семантично відтворити в перекладі. До таких кальок належать: *Misty Mountains* (Jackson, 2001: 2) – *Імлисті Гори* (Іллін, 2008); *Mount Doom* (Jackson, 2001: 2) – *Згубна Гора* (Іллін, 2008); *the Second Age* (Jackson, 2001: 8) – *друге літочислення* (Іллін, 2008); *the Dark Lord* (Jackson, 2001: 33) – *Темний Владар* (Іллін, 2008); *The Black rider* (Jackson, 2001: 42) – *Чорний Вершник* (Іллін, 2008); *the Halflings* (Jackson, 2001: 106) – *напіврослики* (Іллін, 2008).

Наступною за частотністю лексичною трансформацією в тексті кіноценарію виявився приблизний переклад за допомогою анало-

гів (5%), наприклад: *Seeing Stones* (Jackson, 2001: 37) – *всевидючі камені* (Іллін, 2008); *the Secret Fire* (Jackson, 2001: 96) – *Довічний Вогонь* (Іллін, 2008); *Ringbearer* (Jackson, 2001: 99) – *Хранитель* (Іллін, 2008).

Крім того, низку вигаданих назв передано за допомогою напівкальок. Це в основному стосувалося виразів, у яких, крім імені власного, наявне також загальне ім'я, наприклад: *fortress of Barad-dur* (Jackson, 2001: 28) – *фортеця Барад-Дур* (Іллін, 2008); *river Isen* (Jackson, 2001: 37) – *річка Ізен* (Іллін, 2008); *the Gap of Rohan* (Jackson, 2001: 80) – *ворота Рохану* (Іллін, 2008); *the Mines of Moria* (Jackson, 2001: 81) – *копальні Морії* (Іллін, 2008); *The White Tower of Ecthelion* (Jackson, 2001: 102) – *Біла Вежа Ектеліону* (Іллін, 2008). І лише одну власну назву транскрибовано: *Gandalf* (Jackson, 2001: 11) – *Гендальф* (Іллін, 2008).

Висновки. Отже, варто визнати, що англomовні кінотексти фентезі є специфічними і складними для перекладу, що визначає, зокрема, ті лексичні труднощі, які пов'язані з перенесенням міфічної реальності, де наявне змішування мов, у тому числі й створених автором фентезі, на ґрунт іншої лінгвокультури, у тому числі вітчизняної.

Аналіз англomовного кіноценарію першого фільму з кінотрилогії “The Lord of the Rings” («Володар перснів») за однойменними творами Дж.Р.Р. Толкієна та його українськомовного перекладу демонструє різноманіття способів перекладу вигаданих письменником власних назв. При цьому різні семантичні типи лексико-семантичних маркерів можуть передаватися за допомогою транслітерації, введення неологізмів, побудованих на калькуванні та/або напівкалькуванні, створення лексичних неологізмів, прийомів аналогового й описового перекладу, лише в поодиноких випадках за посередництва транскрибування. Це свідчить про важливість саме смислових акцентів у відтворенні в перекладі творів жанру фентезі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андриєнко Т. П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2014. С. 13–17.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов). *Вопросы языкознания*. 1992. № 1. С. 71–79.
3. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
4. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. Москва : Просвещение, 1950. 105 с.
5. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата. Київ : Вища школа, 1993. 220 с.
6. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: кинотекст. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2007. Вып. (2) 22. С. 106–110.
7. Гайдар Д. О. Методичні рекомендації до написання кваліфікаційних робіт за спеціальністю «Переклад»: базові теоретичні поняття. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. Ч. 1. 67 с.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Ком Книга, 2007. 144 с.

9. Горшкова В. Е. Сценарий фильма в переводческом аспекте. *Вопросы теории и практики перевода: Вестник ИГЛУ. Серия «Лингвистика»*. Иркутск : ИГЛУ, 2003. № 6. С. 68–78.
10. Гудманян А. Г., Плетенецька Ю. М. Переклад жаргонізмів сленгу і пейоративної лексики художніх фільмів США. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. С. 58–61
11. Доценко О. Л. Семантико-прагматичний синтаксис: особливості вираження модальності : монографія. Київ : Міленіум, 2006. 226 с.
12. Каліш В. А. Когнітивно-дискурсивний підхід у лінгвометодиці вищої школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 20–25.
13. Котова І. А. Концепти герой та антигерой в американському кінодискурсі: когнітивний і прагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 279 с.
14. Котченко Т.Е. Вплив лінгвокраєзнавчої компетенції на розвиток міжкультурної комунікації. *Молодий вчений*. Київ : КНУКіМ, 2016. № 4.1. С. 66–69.
15. Ктитарова Н. К., Воронова З. Ю. Теорія перекладу (Вступ до перекладознавства. Загальна теорія перекладу. Лексико-граматичні проблеми перекладу). Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2013. 323 с.
16. Лукьянова Т. Г. Теоретичні аспекти кіноперекладу з англійської на українську мову. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2011. № 973. С. 183–187.
17. Макаруч О. О. Фантастичний текст: проблема перекладу. *Перекладацькі інновації* : матеріали VIII наук.-практ. конф. Суми : Сумський державний університет, 2018. С. 97–101.
18. Назарьева Е. В. Характерные черты кинотекста как формы художественной реальности. *Филологические науки. Серия «Вопросы теории и практики»*. Тамбов : Грамота, 2016. № 2 (56). Ч. 2. С. 121–124.
19. Пестушко А. В., Гончарова В. Б. Особливості творення топонімів у циклі романів Дж. Мартіна «Пісня льоду та полум'я». 2000. С. 64–80. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4066/8497-1?inline=1>.
20. Плетенецька Ю. М. Парадигма понять термінологічної системи кіно перекладу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Філологічні науки»*. 2013. № 14 (3). С. 219–226.
21. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Киев : Ваклер, 2002. 352 с.
22. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). Москва : Водолей Publishers, 2004. 153 с.
23. Снеткова М. С. Художественный фильм как объект перевода. *Иберо-романистика в современном мире* : материалы конференции : сборник статей. Москва : МАКС Пресс, 2008. С. 104–108.
24. Тураева З. Я. Лингвистика текста. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
25. Усов Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании. Таллинн, 1980. 125 с.
26. Чрділелі Т. В. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Дискурсивні студії» для підготовки докторів філософії денної форми навчання зі спеціальності 035 Філологія. Кременчук : Видавничий відділ Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. 2019. 70 с.
27. Eco U. Towards a Semiotic Inquiry into the Television Message. *Working Papers in Cultural Studies*. 1972. № 2. P. 103–121.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Jackson P. The Lord of the Rings. Script. 2001. URL: <https://imsdb.com/scripts/Lord-of-the-Rings-Fellowship-of-the-Ring-The.html>.
2. Іллін Р. В. Володар перснів: Хранителі персня. Субтитри. Українська. 2008. URL: <https://www.opensubtitles.com/uk/subtitles/lord-of-the-rings-fellowship-of-the-rings-extended-edition-ukrainian-srt-subtitles>.

REFERENCES

1. Andriienko T. P. Pereklad yak kohnityvno-komunikatyvna diialnist [Translation as a cognitive-communicative activity]. *Research Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University*. Nizhyn : NGSU, 2014. pp. 13–17 [in Ukrainian].
2. Anisimova E. E. Paralingvistika i tekst (k probleme kreolizovannykh i gibridnykh tekstov) [Paralinguistics and text: on creolized and hybrid texts]. *Topics in the study of language*. 1992. No.1. pp. 71–79 [in Russian].
3. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]. K. : Vydavnychiy tsentr «Akademii», 2004. 344 p. [in Ukrainian].
4. Vinogradov V. V. O kategorii modalnosti i modalnykh slovakh v russkomazykye [About the category of modality and modal words in the Russian language]. M. : Prosveshcheniye. 1950. 105 p. [in Russian].
5. Vorob'jova O. P. Tekstovyye kategorii s factor adresata [Text categories and addressee factor]. K. : Vyshcha shkola, 1993. 220 p. [in Russian].
6. Voroshilova M. B. Kreolizovanny tekst : kinotekst [Creolized text: film text]. *Political linguistics*. Ekaterinburg. 2007. Issue (2) 22. pp. 106–110 [in Russian].
7. Haidar D. O. Metodychni rekomendatsii do napyssannia kvalifikatsiinykh robit za spetsialnistiu «Pereklad» : bazovi teoretychni poniattia [Method-guide for writing research qualification papers in specialty “Translation” : basic theoretical concepts]. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University, 2015. Ch. 1. 67 p. [in Ukrainian].
8. Galperin I. R. Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. M. : Kom Kniga. 2007. 144 p. [in Russian].

9. Gorshkova V. E. Stsenariy filma v perevodcheskom aspekte [Translation aspect of film scripts]. Collection of articles "Topical issues of translation and interpretation studies and practice": Vestnik ISLU. Linguistics series. Irkutsk : ISLU. 2003. № 6. pp. 68–78 [in Russian].
10. Hudmanian A. H., Pletenetska Yu. M. Pereklad zharhonizmiv slenhu i peioratyvnoi leksyky khudozhnikh filmiv SShA [Translation of slang jargon and pejorative vocabulary of US feature films]. Research Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Nizhyn : NGSU, 2014. pp. 58–61 [in Ukrainian].
11. Dotsenko O. L. Semantyko-prahmatychnyi syntaksys : osoblyvosti vyrazhennia modalnosti : Monohrafiia [Semantic-pragmatic syntax : features of modality expression : Monograph]. Kyiv: Millennium, 2006. 226 p. [in Ukrainian].
12. Kalish V. A. Kohnityvno-dyskursyvnyi pidkhid u lnhvometodytsi vyshchoi shkoly [Cognitive-discursive approach in higher school linguistic methodology]. Research Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Nizhyn : NGSU, 2018. № 4. pp. 20–25 [in Ukrainian].
13. Kotova I. A. Kontsepty heroi ta antyheroi v amerykanskomu kinodyskursi : kohnityvnyi i prahmatychnyi aspekty [Concepts of hero and antihero in American film discourse : cognitive and pragmatic aspects]. Thesis for the candidate degree in philology. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University, 2016. 279 p. [in Ukrainian].
14. Kotchenko T. E. Vplyv lnhvokraieznavchoi kompetentsii na rozvytok mizhkulturnoi komunikatsii [The influence of linguistic competence on the development of intercultural communication]. Young scientist. Kyiv : KNUCA, 2016. № 4.1. pp. 66–69 [in Ukrainian].
15. Kytarova N. K., Voronova Z. Yu. Teoriia perekladu (Vstup do perekladoznavstva. Zahalna teoriia perekladu. Leksyko-gramatychni problemy perekladu) [Translation theory (Introduction to translation studies. General translation theory. Lexical-grammatical issues of translation)]. Dniprodzerzhynsk : DSTU, 2013. 323 p. [in Ukrainian].
16. Lukianova T. H. Teoretychni aspekty kinoperekladu z anhliiskoi na ukrainsku movu [Theoretical aspects of film translation from English into Ukrainian]. Kharkiv: The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, 2011. No. 973. pp. 183–187 [in Ukrainian].
17. Makarchuk O. O. Fantastychnyi tekst : problema perekladu [Fantastic text : the problem of translation]. Translation innovations: proceedings of VIII scientific practical conference. Sumy: Sumy State University, 2018. pp. 97–101 [in Ukrainian].
18. Nazar'eva E. V. Harakternye cherty kinoteksta kak formy khudozhestvennoj real'nosti [Characteristic features of film text as a form of artistic reality]. Philology. Theory & Practice. Tambov: Hramota, 2016. No. 2 (56). Ch. 2. pp. 121–124 [in Russian].
19. Pestushko A. V., Honcharova V. B. Osoblyvosti tvorennia toponimiv u tsykli romaniv Dzh. Martina «Pisnia lodu ta polumia» [The specificity of creating toponyms in the series of G. Martin's novels "A Song of Ice and Fire"]. 2000. pp. 64–80. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4066/8497-1?inline=1> [in Ukrainian].
20. Pletenetska Yu. M. Paradyhma poniat terminolohichnoi systemy kinoperekladu [The paradigm of terminological system concepts in film translation]. Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Philological Sciences. 2013. No14(3). pp. 219–226 [in Ukrainian].
21. Pocheptsov G. G. Kommunikativnyye tekhnologii dvadtsatogo veka. K. : "Vakler" [20th century communication technologies]. 2002. 352 p. [in Russian].
22. Slyshkin G. G., Efremova M. A. Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza) [Kinotext (practice of linguistic and cultural analysis)]. Moscow : Vodoley Publishers, 2004. 153 p. [in Russian].
23. Snetkova M. S. Khudozhestvennyy film kak obyekt perevoda [A feature film as an object of translation]. Ibero-Romance in the Modern World : Conference Proceedings : Collection of Articles. Moscow : MAKS Press. 2008. pp. 104–108 [in Russian].
24. Turayeva Z. Ya. Lingvistika teksta [Text linguistics]. M. : Prosveshcheniye. 1986. 127 p. [in Russian].
25. Usov Yu. N. Metodika ispolzovaniya kinoiskusstva v ideynoesteticheskom vospitanii [Methodology of using cinematography in ideological and aesthetic education]. Tallin. 1980. 125 p. [in Russian].
26. Chrdileli T. V. Kurs lektsii z navchalnoi dystsypliny "Dyskursyvni studii" dlia pidhotovky doktoriv filosofii dennoi formy navchannia zi spetsialnosti 035 Filolohiia [Course of lectures in "Discourse Studies" for the full-time PhD studies in the specialty 035 Philology]. Kremenchuk : Publications unit of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. 2019. 70 p. [in Ukrainian].
27. Eco, U. Towards a Semiotic Inquiry into the Television Message. Working Papers in Cultural Studies, 1972, 2. Pp. 103–121

LIST OF ILLUSTRATION MATERIALS

1. Jackson, P. The Lord of the Rings. Script. 2001. Retrieved from: <https://imsdb.com/scripts/Lord-of-the-Rings-Fellowship-of-the-Ring-The.html> [in English].
2. Illin R. V. Volodar Persniv. Subtytry. [The Lord of the Rings. Subtitles]. 2008. Retrieved from: <https://www.opensubtitles.com/uk/subtitles/lord-of-the-rings-fellowship-of-the-rings-extended-edition-ukrainian-srt-subtitles> [in Ukrainian].

UDC 94(479.24)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-23>

Sevda ISMAYILOVA AGASHIRIN,
 orcid.org/0000-0003-4450-6153
 Doctor of Philosophy in History, Associate Professor
 Baku State University
 (Baku, Azerbaijan) sevdaismayilova@rambler.ru

**REFLECTION OF THE HISTORICAL ISSUES OF AZERBAIJAN
 IN THE XIX CENTURY IN THE WORK “THE UNLUCKY YOUNG MAN”
 BY ABDURRAHIM BEY HAGVERDIYEV**

As a result of the Russian occupation of Northern Azerbaijan, its inclusion in the system of economic relations of the metropolis led to the emergence of a number of new features in the development of the region and a number of changes. New features that emerged in the economic life of Azerbaijan in connection with the formation of capitalist relations in the XIX century, including agriculture, were reflected in the works of the prominent writer of that time Abdurrahim bey Hagverdiyev. Abdurrahim bey Hagverdiyev (1870–1933) realistically described the important events that took place in the life of Azerbaijan in the second half of the XIX century in his play “Unlucky Young Man” (1900). He gave the historical reality of the emergence of a group of usurers in accordance with the new economic conditions of the XIX century, the importance of the application of new and advanced methods in agriculture. In the second half of the 19th century, cocoons were one of the main areas of capitalist development of agricultural production in Northern Azerbaijan. It is no coincidence that in 1887, along with the establishment of the Caucasian silk station in Tbilisi, branches of this station were opened in the main silk-growing regions of Northern Azerbaijan – Nukha district and Karabakh. Specialists working in these departments often went to the villages to advise silkworms on the rules of feeding cocoon worms. In this way, they tried to increase the production of this raw material, which is very valuable for the Russian textile industry, by spreading new farming methods. This historical fact did not escape the attention of A. Hagverdiyev either. The second half of the 19th century, especially the last thirty years of the century, is a period of exceptional importance in the cultural history of Azerbaijan. During this period, new qualities that did not exist before in the Azerbaijani culture manifested themselves. It was during this period that a number of positive aspects of European culture in Azerbaijani culture gained the right to citizenship. The last quarter of the 19th century is the awakening of national life in Azerbaijan, the beginning of the national movement. In the second half of the 19th century, the ideology of enlightenment was formed in the public opinion of Azerbaijan and took on a whole character: Enlightenment had a very broad meaning in Azerbaijan and covered everything from opening a school to rebuilding an existing society. But in order to be enlightened, first of all, it was necessary to educate the people. Indifference to education, science and literacy artistically reflected the old rules, customs and habits that hindered the further development of society. The goal of young people who are interested in higher education is to serve the people and be useful to them. He described leading the people as freeing them from colonial dependence, that is, fighting for freedom.

Key words: fiction, A. Hagverdiyev, capitalist relations, agriculture, enlightenment, education, literacy.

Севда ІСМАЙЛОВА АГАШІРІН ГІЗИ,
 orcid.org/0000-0003-4450-6153
 доктор філософії в галузі історії,
 доцент Бакинського державного університету
 (Баку, Азербайджан) sevdaismayilova@rambler.ru

**ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ПИТАНЬ АЗЕРБАЙДЖАНУ ХІХ СТ.
 У ТВОРІ АБДУРРАГІМ БЕКА АХВЕРДІЄВА «НЕЩАСНИЙ ЮНАК»**

Російська окупація Північного Азербайджану та його включення до системи економічних відносин мегаполіса призвели до появи нових рис у розвитку регіону і деяких змін. Нові риси, що виникли в економічному житті Азербайджану в зв'язку з формуванням у ХІХ ст. капіталістичних відносин, зокрема землеробства, знайшли відображення в творчості видатного письменника того часу Абдуorraгім бека Ахвердієва. Абдуorraгім бек Ахвердієв (1870–1933 рр.) реалістично описав важливі події, що відбувалися в житті Азербайджану в другій половині ХІХ ст., у виставі «Нещасний юнак» (1900). Він додав історичної реальності виникненню групи лихварів за нових економічних умов ХІХ ст., розкрив важливість застосування нових і передових методів у сільському господарстві. Невипадково у 1887 р. разом із відкриттям Кавказької шовкової станції в Тбілісі філії цієї станції з'явилися в основних шовківницьких районах Північного Азербайджану – в Нухінському районі та Карабаху. Фахівці, що працювали у цих філіях, часто виїжджали в села, щоб порадити шовковичного шовкопряда, нагадати правила

годування коконних черв'яків. У такий спосіб, через поширення нових методів ведення сільського господарства, вони намагалися збільшити виробництво цієї цінної для російської текстильної промисловості сировини. Такий історичний факт не залишився поза увагою А. Ахвердієва.

Друга половина XIX ст., особливо останні 30 років століття, є періодом виняткової важливості в історії культури Азербайджану. В цей період в азербайджанській культурі проявилися нові якості, яких раніше не було, зокрема, низка позитивних аспектів європейської культури. Остання чверть XIX ст. – це пробудження національного життя в Азербайджані, початок національного руху. В другій половині XIX ст. у громадській думці Азербайджану сформувалась і набула цілісного характеру просвітницька ідеологія. Просвітництво мало дуже важливе значення в Азербайджані й охоплювало все: від відкриття школи до відновлення наявного суспільства. Але для того, щоб стати освіченим, насамперед потрібно було навчати людей.

Байдужість до освіти, науки і грамоти художньо відобразили старі правила, звичаї та звички, які заважали подальшому розвитку суспільства. Мета молоді, зацікавленої у вищій освіті, – служити людям, бути їм корисними. Абдуррагім бек Ахвердієв описав управління людьми як звільнення їх від колоніальної залежності, тобто боротьбу за свободу.

Ключові слова: художня література, А. Ахвердієв, капіталістичні відносини, сільське господарство, просвіта, освіта, грамотність.

Introduction. The study of literary works from the historical point of view is one of the urgent problems for the study of the history of Azerbaijan. We study our historical past through fiction and return to our ancestral roots. Contrary to the issues of Azerbaijani history, it is substantiated that the second half of the 19th century was a new qualitative stage in the history of Azerbaijani literature. In the second half of the 19th century, Azerbaijani writers – poets, playwrights, as a barometer of the whole socio-political, cultural and spiritual environment of that time, described the important events in the life of Azerbaijan in their works in a more or less realistic way.

Reflection of socio-economic issues of the history of Azerbaijan in the work of Abdurrahim bey Hagverdiyev “The Unlucky Young Man”. As a result of the Russian occupation of Northern Azerbaijan, its inclusion in the system of economic relations of the metropolis led to the emergence of a number of new features in the development of the region and a number of changes. New features that emerged in the economic life of Azerbaijan in connection with the formation of capitalist relations in the XIX century, including agriculture, were reflected in the works of the prominent writer of that time Abdurrahim bey Hagverdiyev. A. Hagverdiyev was born on May 17, 1870 in Shusha, Yelizavetpol (Ganja) province, died on December 11, 1933 in Baku. He was a state and socio-political figure of Azerbaijan, writer, playwright, pedagogue, literary critic, theater figure, coryphaeus of classical Azerbaijani literature (Haqverdiyev, 1971).

Haji Samad agha, a representative of the Azerbaijani landowners described by A. Hagverdiyev in his work “The Unlucky Young Man” (1900), is no longer a feudal landlord of the XVIII century. In other words, it is not satisfied only with the taxes paid by the dependent peasants, but in accordance with the new economic conditions of the 19th century, it acts

as a representative of the group of usurers who borrow more money than the landlord. He receives no less than 20 percent on every hundred manats he owes. His desire to get rich and accumulate capital in the new economic conditions completely undermined his traditional medieval nobility. A servant like Mirza Goshunali was a trickster. He does not even hesitate to lie in a way that does not suit the Azerbaijani aristocracy. Karbalai took certain items from Bandali as collateral and lent 200 manats for a 20 percent transaction (Haqverdiyev, 1987: 145). In the eyes of the borrower, he pretends that the purpose of the transaction is to spend on the poor and the Sayyids.

He allegedly gave 10 manats to a woman with 6 orphans, and now he wants to send 10 manats with Goshunali. Mirza Goshunali is a liar. Mirza Goshunali completes the lie of his owner as shown in the work: “I sent a sack of flour to the orphans of Sayyid, as you ordered” (Haqverdiyev, 1987: 145). Haji Samad aga: “It is very beautiful, give those two hundred manats here. Save forty manats. You know that I will not touch that forty manat, and it should be given to the poor” (Mirza Goshunali gives a part of the money to Haji Samad agha. Haji receives and turns to Karbalai.) It is a very bad community, Karbalai, our community. No one has the fear of God in his/her heart. Everyone eats what he earns and hides what is left over. Doesn't think about his poor brother, and I need his help. Out of desperation, I decided to take an additional 1 percent, ie 20 manats, when i lend money and give it to the poor. I also take this kind of money from the people (Haqverdiyev, 1987: 145). It is interesting that as soon as the debtor left, a fight broke out between Haji Samad aga and Mirza Goshunali over 40 manats. They divided the money after a great exchange (Azərbaycan tarixi, 1964: 146). These facts prove that in the second half of the 19th century, landowners in the village of Northern Azerbaijan, in addition to exploiting the peasants and appropriat-

ing traditional incomes, engaged in usury by lending money, thus improving their economic situation. In the second half of the 19th century, cocoons were one of the main areas of capitalist development of agricultural production in Northern Azerbaijan. It is no coincidence that in 1887, along with the establishment of the Caucasian silk station in Tbilissi (Tbilisi), branches of this station were opened in the main silk-growing regions of Northern Azerbaijan – Nukha district and Karabakh. Specialists working in these departments often went to the villages to advise silkworms on the rules of feeding cocoon worms (Azərbaycan tarixi, 1964: 179). In this way, they tried to increase the production of this raw material, which is very valuable for the Russian textile industry, by spreading new farming methods. This historical fact did not escape the attention of A. Hagverdiyev either. This year a Russian came, they said they sent him from inside, he came and looked at our cocoon hut. Then he said that you do not know how to keep the cocoon, so your worms have been destroyed. He meant that the hut you build is useless. You need to build separate huts. He also gave me five books written in Muslim to read, and here are the rules for keeping cocoons. We are also illiterate, we do not understand the book (Haqverdiyev, 1987: 155).

Another villager who joined the conversation said: “I took one of those books and gave it to the mullah to read, and he didn’t seem to understand anything. He turned the pages from side to side and said, “It’s all nonsense. Follow your parents’ instructions. How much depends on God’s help, and if you are right, you can keep the cocoon in the wilderness and reap the harvest” (Haqverdiyev, 1987: 155). It is clear from the content of the “The Unlucky Young Man” that the villagers, who could not find the funds to build a new cocoon hut, which cost a hundred manats, were forced to grow silkworms in the old way. Haji Samad agha, who is the owner of the loan, is not approached because he receives at least five manats per month. If not according to Farhad’s words, Haji Samad agha, a believer, who prays and knows the Shari’a, receives one hundred and sixty manats a year (Haqverdiyev, 1987: 155–156). Three or four years ago, a peasant who had borrowed thirty-five manats from Haji Samad agha returned to him about fifty manats, but the agha still considered him indebted (Haqverdiyev, 1987: 156). Of course, the peasant was indebted to his owner for the rest of his life. It should be noted that in the new economic conditions created in the entrepreneurial village of Azerbaijan as a result of the formation of capitalist relations, the economically weak peasants became increasingly dependent on usurious capital. This economic reality, reflected

by A. Hagverdiyev in the tragedy “Unlucky Young Man”, coincides with and confirms the facts about these processes given in history books.

“The extremely difficult situation of the peasants enslaved by the landlords, as well as technical backwardness, hindered the successful development of agricultural production. Azerbaijani peasants with poor farms were often forced to borrow money and pledge their property and land in the event of crop failures and natural disasters. This led to the spread of usury, which was taking the form of an important social event in the Azerbaijani countryside towards the end of the 19th century. The usurers took advantage of the needs of the villagers, put them in debt, and kept the peasants dependent on them. There was no agricultural area in Azerbaijan that was not plundered by speculators and moneylenders. Commercial-usurious capital is very weakly involved in agricultural production, and contributed very little to the development of capitalist relations in the Azerbaijani countryside” (Azərbaycan tarixi, 1964: 173–174]. The aggravation of the economic situation of the Azerbaijani entrepreneurial peasants as a result of feudal exploitation is described in real lines in A. Hagverdiyev’s “The Unlucky Young Man” tragedy. The landlord described in the work, Haji Samad agha, on the one hand, takes away the small income they have earned by borrowing from the villagers, on the other hand, he does not want them to realize their rights. He expresses his opinion about the subject as follows: “The more ignorant a citizen is, the more advice he has for the landlord. If we teach them science, then we should go and beg. Haji Samad agha represents the conservative part of Azerbaijan in the 19th century, which did not want to understand the new processes taking place in the countryside and the city, did not accept new forms of economic dependence, knew the difference of the owner and the servant, did not consider the peasant as human”.

Farhad represents a new socio-economic relationship. In the second half of the nineteenth century there were at least a few of them in the new economic conditions; These “new” people tried to bring bourgeois, urban psychology to the Azerbaijani village and change the existing social relations there. It is no coincidence that Farhad strongly protested against his uncle Haji Samad Agha for oppressing his subjects as follows: “What does he want from this poor citizen Who gave you the place of God? Why should the place be yours? Why shouldn’t he eat bread with his own toil? Is this a human face? Do animals or humans earn their living by their own efforts? It is enough that you have captured the people for thousands of years and sucked their blood! It is good that every-

one recognizes their rights. No one has the right to say that the place is mine. The earth belongs to God, and everyone should own the profits he receives from it. Apparently, in the new historical reality, Farhad, a representative of the highest class, advocated social and economic equality. He even claimed the right of the peasants to own and use the land freely”.

It is known from history that the tsarist government, by its Statute of May 14, 1870, carried out a bourgeois agrarian reform in the entrepreneurial village of Northern Azerbaijan (İsmayılova, 2016: 95). Although this reform abolished the dependence of entrepreneurial peasants on landowners, their land issue was not definitively resolved. Thus, although a land norm of five desiatins was set for every 15-year-old villager, the state did not provide financial assistance to the villager to purchase that land. Therefore, the purchase of land by the peasants was not mandatory. As a result, the entrepreneurial peasants of Azerbaijan were considered temporarily obliged until the agrarian laws of 1912–1913 were issued. This meant that the entrepreneurial peasants had to bear the traditional taxes and duties before the landlord until they bought the land. If we take into account that this work of A. Hagverdiyev was written in 1900, it can be concluded that, indeed, the agrarian reform of a bourgeois character in the entrepreneurial village of Northern Azerbaijan was incomplete (İsmayılova, 2016: 96).

Reflection of enlightenment issues in Abdurrahim bey Hagverdiyev’s work “The Unlucky Young Man”. The second half of the 19th century, especially the last thirty years of the century, is a period of exceptional importance in the cultural history of Azerbaijan. During this period, new qualities that did not exist before in the Azerbaijani culture manifested themselves. It was during this period that a number of positive aspects of European culture in Azerbaijani culture gained the right to citizenship. The last quarter of the 19th century is the awakening of national life in Azerbaijan, the beginning of the national movement. In the second half of the 19th century, the ideology of enlightenment was formed in the public opinion of Azerbaijan and took on a whole character. Enlightenment had a very broad meaning in Azerbaijan and covered everything from opening a school to rebuilding an existing society. But in order to be enlightened, first of all, it was necessary to educate the people (Məmmədov, 1978: 25).

Azerbaijani educators played a key role in the implementation of national ideas, they fought for national culture, national press, national school, national language, as a result of their activities in the late XIX – early XX centuries, a real cultural renaissance

took place in Azerbaijan. In the second half of the 19th century, a new intelligentsia emerged in Azerbaijan, radically different from the traditional clergy. Most of these intellectuals, who were mainly enlightened, came from middle and small merchant families, rich and poor landowners. These intellectuals were doctors, teachers, lawyers, publicists. Renovation of the school system in the second half of the 19th century, one of the main issues facing our intellectuals, both secular and progressive, was to create a secular school system in the mother tongue. Farhad Bey, the protagonist of Abdurrahim bey Hagverdiyev’s “Unlucky Young Man”, was well aware of the great need for educated and scientific people in Azerbaijan. According to him, scientists are the main driving force in the progress of society: “Those who study science should be an eye for the blind, a light for those who remain in the dark” (Haqverdiyev, 1987: 148). When Farhad Bey spoke about science, he did not mean the science we accept today, but mainly higher education: “Now my opinion is that we talked to Musa so that we could go to Kharkov together. Let’s study medicine there and graduate” (Haqverdiyev, 1987: 148). Farhad Bey linked the importance of higher education with the need for people who will protect, lead and guide the interests of the people: It is the highly educated people who should lead the people, because “the people are headless”. The person who will lead the people must have higher education, so he did not consider secondary education enough for this work: “Our people are headless. My knowledge is not enough to fulfill this task” (Haqverdiyev, 1987: 148).

A. Hagverdiyev studied at the Institute of Road Engineers in St. Petersburg in 1891–1899 and probably got acquainted with the political life there (Haqverdiyev, 1971). Therefore, the opinions expressed in the language of Farhad Bey had a real factual basis. Farhad Bey sees his ultimate goal in higher education as showing his people the way to salvation: “I say that the people are in darkness, we must go and read, let’s take a pen and show them the way to salvation” (Haqverdiyev, 1987: 167). Farhad Bey wanted to see himself as one of the sons who “worked in the way of the people, fought, weaved himself into the fires and flames” and died on way of the people. “We cannot agree with the opinion that Farhad Bey is considered a liberal intellectual, because only young people aged 18–19 cannot be considered intellectuals, only educated. Farhad Bey is not a liberal intellectual either, because he sees the meaning of life in “dying in the way of the people” (İsmayılova, 2016: 123).

The result. As can be seen, in our literature of the second half of the 19th century, there is a wide range of information that accurately reflects our his-

tory, which also allows us to create a realistic picture of the period. The most important socio-political, socio-economic and cultural problems of the time did not escape the attention of our representatives of fiction and were reflected in their work. In our literature of the second half of the XIX century, as well as in the works of A. Haqverdiyev, the state of agriculture of the time, some of the processes taking place here are reflected in realistic colors. These were, first of all, the work done by official circles to promote the

development of usury, cocoons, but in this case, the indifference of the local Azerbaijani population to the knowledge of Russian, financial difficulties did not allow Azerbaijani villagers to use modern technology, and so on. The writer revived various aspects of ignorance, which became an obstacle to the development of society, in “Unlucky Young Man”, highlighted the objective and subjective causes of ignorance, gave the goal of young people interested in higher education to serve the people and be useful to them.

BIBLIOGRAPHY

1. Haqverdiyev Ə. Seçilmiş əsərləri. Bakı : Maarif, 1987. 179 s.
2. Haqverdiyev Ə. Seçilmiş əsərləri: 2 cildə. I c. Bakı : Azərənəşr, 1971. 541 s.
3. Azərbaycan tarixi: 3 cildə, II c. Bakı : Azərbaycan EA nəşriyyatı, 1964. 1004 s.
4. İsmayılova S. Azərbaycan tarixinin öyrənilməsində bədii ədəbiyyat mənbə kimi (XIX əsrin II yarısı Şimali Azərbaycan bədii ədəbiyyatı üzrə). Dərs vəsaiti. Bakı : “Avropa” nəşriyyatı, 2016. 171 s.
5. Məmmədov X. XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəlində Azərbaycan maarifçi realist ədəbiyyatı (xüsusi kurs). Bakı : API nəşri, 1978. 112 s.
6. Əbdürrəhim bəy Haqverdiyev URL: https://az.wikipedia.org/wiki/%C6%8Fbd%C3%BCrr%C9%99him_b%C9%99y_Haqverdiyev.

REFERENCES

1. Haqverdiyev A. Sechilmish eserleri [Haqverdiyev A. Selected Works]. Bakı : Maarif, 1987. 179 p. [in Azerbaijani]
2. Haqverdiyev A. Sechilmish eserleri: 2 jildde, I j. [Haqverdiyev A. Selected works: in 2 volumes, I volume]. Bakı : Azerneshr, 1971. 541 p. [in Azerbaijani]
3. Azərbaycan tarixi: 3 jildde, II j. [History of Azerbaijan: in 3 volumes, II volume]. Bakı : Azerbaijan. EA Publishing, 1964. 1004 p. [in Azerbaijani]
4. İsmayılova S. Azərbaycan tarixinin öyrənilməsində bədii ədəbiyyat mənbə kimi (XIX əsrin II yarısı Şimali Azərbaycan bədii ədəbiyyatı üzrə). Dərs vəsaiti [İsmayılova S. Fiction as a source in the study of the history of Azerbaijan (on the literature of Northern Azerbaijan in the second half of the XIX century). Textbook]. Bakı : “Europe” publishing house, 2016. 171 p. [in Azerbaijani]
5. Məmmədov Xh. XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəlində Azərbaycan maarifçi realist ədəbiyyatı (xüsusi kurs). Məmmədov Xh. Azerbaijan enlightenment realist literature of the end of XIX century, beginning of XX century (special course). Bakı : API publication, 1978. 112 p. [in Azerbaijani]
6. Abdurrahim bəy Haqverdiyev [Abdurrahim bey Haqverdiyev] URL: https://az.wikipedia.org/wiki/%C6%8Fbd%C3%BCrr%C9%99him_b%C9%99y_Haqverdiyev [in Azerbaijani].

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-24>

Марина КОВАЛИК,

orcid.org/0000-0003-0165-9002

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

(Первомайськ, Миколаївська область, Україна) *marichkakuz@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті наголошено, що одним із пріоритетних завдань сучасних закладів вищої освіти є формування риторичної компетентності здобувача вищої освіти. Домінантним у цьому напрямі є засвоєння курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», який передбачає ознайомлення студентів із теоретичними основами риторики та формування практичних мовно-риторичних умінь і навичок. У дослідженні ми проаналізували погляди науковців на феномен «риторична компетентність» та з'ясували, що це сукупність теоретичних і практичних знань та вмінь вибудувати ефективне й оптимальне спілкування, відповідно до ситуації мовлення, що є поштовхом до реалізації власних риторичних ресурсів і виявляє готовність до здійснення професійної діяльності. На основі студіювань наукових джерел обґрунтовано фактори, що лежать в основі визначення риторичної компетентності: необхідність у переконливому мовленні в різноманітних видах спілкування; потреба суспільства у формуванні вмілого мовця; проблема емоційної культури в суспільстві.

Проаналізовано структуру риторичної компетентності, що охоплює теоретико-практичний, організаційно-методологічний, процесуально-діяльнісний, морально-етичний компоненти, компонент комунікативної активності та впливовість мовленнєвого акту. Висвітлено компетенції риторичної компетентності, до яких належать: розвинені навички публічних виступів; логічна; психологічна; морально-етична; естетична компетенції.

Магістральними вміннями й навичками сформованості риторичної компетентності є: мовно-риторичні, організаційно-управлінські та пізнавальні. Аналіз теоретичних засад дозволив виокремити особливості структури практичного заняття, що забезпечить реалізацію отриманих теоретичних знань та практичних навичок і високий рівень самореалізації в майбутній професійній діяльності, дасть змогу з'ясувати систему специфічних вправ (підготовчих, тренувальних, творчих, аналітичних), визначити методику роботи над текстом, репрезентувати схему структури промови, що допоможе студентам у підготовці й виголошенні власної промови.

Ключові слова: риторична компетентність, державомовна компетентність, компетенції, структура риторичної компетентності, риторичні вміння та навички, риторичні вправи.

Maryna KOVALYK,

orcid.org/0000-0003-0165-9002

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines

Pervomaisk Branch of Admiral Makarov of the National University of Shipbuilding

(Pervomaisk, Mykolaiv region, Ukraine) *marichkakuz@gmail.com*

FORMATION OF STUDENTS' RHETORIC COMPETENCE

The article emphasizes that one of the priority tasks of modern higher education institutions is the formation of higher education applicant's rhetorical competence. Dominant in this direction is the mastering of the course "Ukrainian language for professional purposes", which provides acquainting students with the theoretical basis of rhetoric and the formation of practical linguistic and rhetorical skills. In the study, we have analyzed the views of scientists on the phenomenon of "rhetorical competence" and have found out that it is a set of theoretical and practical knowledge and skills to build effective and optimal communication in accordance with the speech situation, which is the impetus for the implementation of their own rhetorical resources and represents readiness for professional activity. On the basis of studies of scientific sources, the factors underlying the rhetorical competence have been substantiated: the need for convincing speech in various types of communication; society's demand for the formation of a skilled speaker; the problem of emotional culture in society.

The structure of rhetorical competence has been analyzed, which includes theoretical-practical, organizational-methodological, procedural-activity and moral-ethical components, and also the component of communicative activity and influence of speech act. The main skills and abilities of the formation of rhetorical competence have been defined: linguistic-rhetorical, organizational-managerial and cognitive.

The analysis of theoretical bases gave us the opportunity to analyze features of structure of practical lesson that will allow realization of the received theoretical knowledge and practical skills and will provide a high level of self-realization

in the future professional activity and help to find out system of specific exercises (preparatory, training, creative and analytical) and represent the scheme of structure of speech that will help students to prepare and deliver their own speech.

Key words: rhetorical competence, state-language competence, competences, structure of rhetorical competence, rhetorical skills, rhetorical exercises.

Постановка проблеми. Рівень мовленнєвої освіченості сучасного студента закладу вищої освіти визначає його успішність в подальшій професійній діяльності. Майбутній випускник повинен навчитися володіти словом, цим словом впливати на співрозмовників та утвердити себе в суспільстві, тобто мова йде про сформованість його риторичної компетентності. Погоджується з такими міркуваннями і Д. Александров, який вважає, що професійне ораторське мистецтво стає домінантним компонентом підготовки випускників будь-якого профілю (Александров, 1999: 10). Важливе значення в досягненні ефективності формування риторичної компетентності має вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», інформаційним обсягом якої передбачено вивчення розділу «Риторика», що покликаний навчити студента оволодіти мистецтвом слова, творчо використовувати різноманітні мовленнєві технології, прийоми вербальної та невербальної комунікації тощо.

Визначаємо, що пріоритетним завданням сучасної вищої школи є формування державомовної компетентності майбутнього фахівця, під якою Л. Рускуліс, Д. Лукьяненко розуміють «індивідуальний рівень засвоєння державної мови; глибоке, усвідомлене й бездоганне володіння нею, відповідно до мети спілкування, в усній і писемній формах; використання мовних одиниць, відповідно до літературних норм; орієнтування в історичних та актуальних мовних процесах, що допомагає фахівцеві в галузі освіти визнавати, ідентифікувати і вирішувати мовні проблеми, є індикатором професійного й життєвого акме» (Рускуліс, Лукьяненко, 2018: 189). Повністю погоджуємося з такими міркуваннями науковців, оскільки вважаємо, що випускники закладів вищої освіти зобов'язані на високому рівні опанувати державну мову для подальшого вибудовування власного професійного шляху. Проведені розвідки дають нам усі підстави виокремити в системі державомовної компетентності риторичну компетентність. Риторична освіта покликана розвивати систему особистісних якостей, серед яких: культура мислення, мовлення, поведінки, спілкування, виконавської майстерності, «тобто все те, що потрібно сучасній молоді для досягнення успіху як у професійному плані, так і в особистому житті» (Янц, 2014: 18).

Аналіз досліджень. Лінгвістичні засади риторики всебічно висвітлено в працях С. Абрамовича, В. Вандишева, О. Волкова, С. Глазунова, О. Зарецької, Н. Колотилова, М. Кошанського, Р. Львова, Л. Мацько, Т. Олійника, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, О. Сиротиніної, М. Чікарьова та інших. Учені визначають статус і своєрідність сучасної риторики та основні поняття класичної риторики; роблять екскурс в історію виникнення і розвитку риторики як науки; з'ясовують основоположні розділи класичної риторики; етапи ораторської діяльності; види промов та особливості їх підготовки й виголошування; основні роди, види і жанри красномовства.

Зміст риторичної компетентності розкрито в студіюваннях О. Ворожбитова, Н. Голуб, Л. Горобець, І. Звереві, І. Іванчук, А. Мудрика, В. Нищета, М. Пентиліок, С. Толочко, Н. Янц та інших. Цінні теоретико-методичні поради засвоєння риторики в закладах вищої освіти знаходимо у доробках Н. Голуб, Л. Рускуліс, М. Пентиліок, Т. Симоненко та інших. Зазначимо, що поради стосовно навчання риторики старшокласників містяться в студіюваннях В. Нищети, Е. Палихати, Л. Скуратівського, Г. Сагач, О. Тарасова та інших.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи формування риторичної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», з'ясувавши структуру риторичної компетентності, особливості формування риторичних умінь та навичок, специфіку проведення практичного заняття.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування феномена «риторична компетентність» широко представлене в сучасних лінгвістичній і педагогічній науках. Так, Н. Голуб наголошує, що це «здатність мовця ефективно використовувати мовно-риторичні знання, вміння і досвід для гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів суспільства» (Голуб, 2012: 137–138). В. Нищета з'ясовує, що це «інтегративна особистісна якість, яка охоплює оволодіння риторичними знаннями, вміннями та навичками, риторичним потенціалом, які в сукупності визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені у досвіді комунікатив-

ної і риторичної діяльності» (Нищета, 2014: 36). С. Толочко підкреслює, що це теоретична та практична здатність «продукувати різноманітні тексти переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного спілкування та публічного мовлення для вмотивованого й аргументованого донесення інформації; вмиле послуговування засобами риторики з метою впливу на адресата мовлення, риторичного й особистісного самовдосконалення й вироблення індивідуального ораторського стилю» (Толочко, 2019: 333). З огляду на такі міркування дослідників вважаємо, що риторична компетентність – це сукупність теоретичних і практичних знань та вмінь вибудувати ефективно й оптимальне спілкування, відповідно до ситуації мовлення, що є поштовхом до реалізації власних риторичних ресурсів і виявляє готовність до здійснення професійної діяльності. Риторична компетентність повинна формуватися під час навчання у школі та закладі вищої освіти в процесі опанування дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Вважаємо за необхідне звернутися до розвідок Н. Голуб, яка виокремлює фактори, що лежать в основі визначення риторичної компетентності: необхідність у переконливому мовленні в різноманітних видах спілкування (як у суспільному, так і в міжособистісному) – логос; потреба суспільства у формуванні вмілого мовця (оратора), який готовий до спілкування та є зразком і носієм високої суспільної моралі, – етос; проблема емоційної культури в суспільстві – пафос; необхідність досвіду для вибудовування діалогу в різноманітних ситуаціях мовлення (Голуб, 2012: 141). Перші три фактори репрезентують основоположні розділи класичної риторики, котрі можна визначити як три домінуючі критерії (Голуб, 2012; Колотілова, 2007; Мацько, 2006), що успадковані іншими лінгвістичними науками: критерій істинності – логос, критерій ширості – етос, критерій відповідності мовної поведінки – пафос.

Наріжною наразі в сучасній педагогічній науці є проблема вибудовування структури риторичної компетентності фахівця. Л. Горобець виокремлює такі складники риторичної компетентності: 1) свідомий вибір комунікативної мети, стратегій, що визначаються комунікативною ситуацією; 2) синтез мови як цілого тексту; 3) володіння жанрово-стилістичними засобами (Горобець, 2008: 15).

В. Нищета, з огляду на формування риторичної компетентності старшокласників, виділяє такі її складники: 1) *теоретико-практичний* – сукупність мовних і риторичних знань у контексті їх правильного застосування в мовленнєво-рито-

ричній діяльності; 2) *організаційно-методологічний* – вміння добирати стратегії й тактики спілкування; 3) *процесуально-діяльнісний* – навички спілкування, відповідно до мовленнєвої ситуації; вміння добирати й використовувати обрані засоби з метою досягнення комунікативної мети; 4) *морально-етичний* – цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості; 5) *комунікативна активність* – комунікабельність; 6) *впливовість мовленнєвого акту* – володіння експресивно-емоційними засобами мови (Нищета, 2017: 23). Вважаємо, що чіткої межі між складниками немає. Всі вони взаємодоповнюють один одного.

Нам імпонує думка Л. Мамчур, яка визнає поняття «мовно-риторична компетентність», розглядаючи його в аспекті національної самосвідомості особистості, й виокремлює такі складники: «лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення, вміння спілкуватися, керувати своїм мисленням і мовленням; володіння технікою висловлювання (постановкою голосу, технікою дихання, тембром, наявністю відповідних динамічних відтінків)» (Мамчур, 2013: 184). В основі формування мовно-риторичної компетентності, на нашу думку, лежать національний спосіб мислення особистості, її національна свідомість і самосвідомість, національний характер, національно-культурна мотивація тощо.

Як зазначає С. Толочко, риторична компетентність охоплює такі компетенції (Толочко, 2019: 54): розвинені навички публічних виступів (організаторські здібності, мнемотехнічні якості, засоби педагогічного впливу тощо); логічну (вміння чітко й послідовно мислити, дотримуватися логіки викладу, враховувати кожен конкретну мовленнєву ситуацію); психологічну (врахування індивідуально-психологічних особливостей людей, моделювання психологічного портрета слухачької аудиторії); морально-етичну (доброзичливість і відкритість, повага до людей); естетичну (зовнішній і внутрішній стан оратора, орієнтація на морально-естетичні норми, встановлені в суспільстві).

Слід зауважити, що до складу риторичної компетентності вчені відносять такі вміння й навички:

– *мовно-риторичні*: сприймання усних та писемних висловлювань різних типів і стилів мовлення й розрізнення видів, жанрів красномовства; аналіз текстів та оцінювання їх за змістом, формою задуму й мовним оформленням; створення власних висловлювань (монологічних, діалогіч-

них, полілогічних) з використанням ключових слів, словосполучень та речень; критичне оцінювання власного висловлювання й висловлювань інших; власні виступи з повідомленням;

– *організаційно-управлінські*: орієнтування в ситуації спілкування; ефективність комунікативної діяльності; зацікавленість у співрозмовнику; об'єднання співрозмовників для досягнення мети спілкування – впливу на аудиторію;

– *пізнавальні*: спостереження, аналіз, зіставлення й структуризація інформації, добір аргументів, системи доказів (Пентилюк, 2011; Толочко, 2019; Рускуліс, 2012).

Нам імпонують розвідки Л. Рускуліс (Рускуліс, 2012), яка наводить схему практичного заняття з метою розвитку риторичних умінь здобувачів вищої освіти. Науковиця пропонує реалізовувати його в чотири етапи, на першому (інформаційно-теоретичному) етапі студенти виконуватимуть вправи на основі засвоєного теоретичного матеріалу, що обов'язково охоплюватиме історичні передумови розвитку риторики як науки.

Під час добору вправ, на нашу думку, слід спиратися на розвідки Н. Голуб, яка подає таку їх класифікацію:

– *підготовчі* – мають на меті формування вміннь визначати тему й мету виступу, формулювати тезу, моделювати слухацьку аудиторію, аналізувати підібраний матеріал;

– *тренувальні* – спрямовані на тренування дихання, голосу, дикції, інтонації, пам'яті; відпрацювання жестів та міміки, формування навичок виголошувати промови частинами і повністю;

– *творчі* – забезпечують формування вміннь і навичок складати текст виступу, відповідно до побудованої композиції, використовуючи елементи зацікавлення аудиторії;

– *аналітичні* – сприяють розвитку аналітичного мислення, формуванню вміннь та навичок риторичного аналізу тексту й конкретної ситуації, публічного виступу (Голуб, 2012: 21).

На другому етапі доцільним є читання висловлювань відомих постатей, героїв кінофільмів. Підібрані тексти повинні бути не лише прикладами висококультурного мовлення, а

й зразками, сповненими стилістичних помилок, такими, які порушують логіку викладу, що дасть студентам розуміння того, наскільки виступ, котрий не відповідає нормам української мови, може негативно вплинути на слухача. М. Пентилюк пропонує здійснювати аналіз тексту за такою послідовністю: визначення виду красномовства, форми викладу, жанру; з'ясування теми висловлювання; аналіз структурних особливостей і виражальних засобів та невербальних елементів; підсумок щодо реалізації комунікативного завдання (Пентилюк, 2011: 106).

Третій етап (практичний) передбачає включення елементів інтерактивного навчання, що реалізується за допомогою рольової гри, ситуативного завдання. Власне, цей етап вимагає самостійної підготовки виступу перед аудиторією. Для цього викладачеві слід ознайомити студента зі структурою промови, яку ми репрезентуємо у схемі 1.

Вважаємо, що робота за схемою допоможе студентіві в процесі підготовки власної промови (у виголошенні виступу, під час захисту реферату, в анотуванні статті тощо).

Четвертий етап (підсумковий) – підбиття підсумків проведеної роботи.

Ми переконані, що вибудовування практичного заняття за такими етапами сприятиме ефективному формуванню риторичної компетентності майбутніх фахівців технічного спрямування, уможливить реалізацію отриманих теоретичних знань та практичних навичок й забезпечить високий рівень самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, проведене дослідження переконує, що формування риторичної компетентності студентів закладів вищої освіти є одним із провідних питань. Майбутні фахівці повинні досконало володіти словом, переконувати співрозмовника, впливати на нього, добирати мовні засоби відповідно до жанру й стилю висловлювання. У перспективі вбачаємо за необхідне розробити систему вправ із формування риторичної компетентності студентів.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Д. Риторика : учеб. пособ. для студ. вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 534 с.
2. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 р.* Київ : Інститут педагогіки, 2012. 376 с.
3. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної культури. *Компетентнісний підхід у неперервній освіті. Гуманітарний вісник* / за ред. І. Єрмакова. Донецьк : Каштан, 2012. 260 с.
4. Голуб Н. Система вправ із риторики для студентів педагогічних спеціальностей. *Дивослово*. 2007. № 12. С. 21–25.
5. Горобець Л. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 33 с.
6. Колотилова Н. Риторика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
7. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / за ред. Н. Побірченко. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 8. Ч. 2. 366 с.
8. Мацько Л., Мацько О. Риторика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 311 с.
9. Нишета В. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
10. Нишета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 337 с.
11. Онуфрієнко Г. Риторика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
12. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
13. Рускуліс Л. Формування риторичних умінь майбутніх учителів української мови на заняттях із фахових дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського*: зб. наук. пр. Миколаїв : МНУ ім. В. Сухомлинського, 2012. Вип. 1 (39). С. 266–270.
14. Рускуліс Л., Лукьяненко Д. Державомовна компетентність сучасного освітянина: теоретико-практичний аспект. *Вісник Глухівського національного університету ім. О. Довженка*. 2018. Вип. 2 (37). Ч. 1. С. 188–195.
15. Толочко С. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 574 с.
16. Толочко С. Формування риторичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/20-8-164-9/>.
17. Янц Н. Риторична компетентність як складник професійної компетентності соціального педагога. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2014. Вип. 33. С. 174–182.

REFERENCES

1. Aleksandrov, D. (1999) Ritorika [Rhetoric]. Moskva : IuNITI-DANA [in Russian]
2. Holub, N. (2012) Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv [Rhetorical competence of senior school students]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2011 rik* [Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine during 2011]. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Holub, N. (2012) Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv yak pokaznyk suchasnoi movnoi kultury [Rhetorical competence of senior school students as an indicator of modern language culture]. *Kompetentnisnyi pidkhid u neperervnii osviti. Humanitarnyi visnyk* [Competence approach in continuing education. Humanitarian Bulletin]. Donetsk : Kashtan. [in Ukrainian]
4. Holub, N. (2007) Systema vprav z rytoryky dlia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [A system of rhetoric exercises for students of pedagogical majors]. *Dyvoslovo*. № 12. P. 21–25. [in Ukrainian]
5. Gorobetc, L. (2008) Formirovanie ritoricheskoi kompetentcii studentov-nefilologov v sisteme professionalnoi podgotovki v pedagogicheskom vuze [Formation of rhetorical competence of non-philological students in the system of professional training at a pedagogical university]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Sankt-Peterburg. [in Russian]
6. Kolotilova, N. (2007) Rytoryka [Rhetoric]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
7. Mamchur, L. (2013) Formuvannia movno-rytorychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Formation of linguistic and rhetorical competence of the future philologist]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. No. 8 (2). P. 366. [in Ukrainian]
8. Matsko, L., Matsko, O. (2006) Rytoryka [Rhetoric]. Kyiv : Vyscha shkola. [in Ukrainian]
9. Nyshcheta, V. (2014) Metodyka navchannia rytoryky v shkoli [Methods of teaching rhetoric at school]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
10. Nyshcheta, V. (2017) Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Methods of forming the rhetorical competence of middle school students]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
11. Onufriienko, H. (2008) Rytoryka [Rhetoric]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
12. Pentyliuk, M. (2011) Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky [Actual problems of modern linguodidactics]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian]
13. Ruskulis, L. (2012) Formuvannia rytorychnykh umin maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy na zaniattiakh iz fakhovykh dystsyplin [Formation of rhetorical skills of future teachers of the Ukrainian language lessons with the help of specialty courses]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. Sukhomlynskoho*. No. 1 (39). P. 266–270. [in Ukrainian]
14. Ruskulis, L., Lukianenko, D. (2018) Derzhavomovna kompetentnist suchasnoho osvitanyna: teoretyko-praktychnyi aspekt [State-language competence of a modern educator: theoretical and practical aspect]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho universytetu im. O. Dovzhenka*. No. 2 (37). P. 188–195. [in Ukrainian]
15. Tolochko, S. (2019) Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodical bases of formation of teachers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education]. (Doctor's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv. [in Ukrainian]
16. Tolochko, S. Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti vykladachiv u pisladyplomnii pedahohichnii osviti [Formation of teachers' rhetorical competence in postgraduate pedagogical education]. Retrieved from: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/20-8-164-9/>. [in Ukrainian]
17. Yants, N. (2014) Rytorychna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha [Rhetorical competence as a component of professional competence of a social pedagogue]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. Skovorody"*. No. 33. P. 174–182. [in Ukrainian]

Олена КОВАЛЬЧУК,

orcid.org/0000-0002-6933-1751

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) 105534165p@gmail.com

ЛІНГВОРИТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ЛІДЕРІВ

Стрімке зростання міжнародної співпраці та глобальні зміни в соціально-економічному житті, спричинені COVID-19, призводять до поширення впливу політики на всі сфери життя. Тому значна увага сучасних гуманітарних досліджень присвячена вивченню політичного дискурсу, зокрема політичної мови. У статті розглядаються сучасні політичні виступи провідних діячів Сполучених Штатів Америки. Головний акцент робиться на аналізі лінгвориторичних інструментів, які використовуються в побудові промов. У процесі дослідження було підтверджено, що від вибору комунікативної стратегії та цих інструментів залежить успіх політичної кампанії. Крім цього, виявлено, що імплементація певних риторичних та лінгвістичних прийомів відбувається відповідно до внутрішньої будови промови та того піджанру, до якого вона належить, як-от: промова передвиборної агітації; інавгураційна промова; промова передвиборчих дебатів; публічна промова; промова голови держави про поточні справи; промови на парламентських дебатах; поточне звітування політиків. До лінгвориторичних особливостей сучасних політичних промов належать такі: значна кількість епітетів; широке використання паралельних конструкцій та лексичних повторів; віддання переваги антропоморфним, природоморфним та соціоморфним метафорам; використання риторичних питань та заміна займенника "I" на "we"; домінування лексики позитивної / негативної конотації; домінування простих конструкцій; часте використання якісно-означальних прислівників і атрибутивних словосполучень; віддання переваги словам та словосполученням "together", "with people", "mutual"; значна кількість цифр та статистичних даних; чітка та логічна побудова висловлювань (здебільшого); використання простої мови, зрозумілої широкій аудиторії. У процесі аналізу фактичного матеріалу виявлено, що домінуючими у промовах сучасних американських політиків є епітети, використання займенника "we" та слів "together", "mutual", а також лексичних повторів. З'ясовано, що серед якісно-означальних прислівників та прислівників ступеня важливу роль відіграють такі, як: "sincerely", "really" та "fully".

Ключові слова: політична промова, політичний дискурс, риторичні інструменти, лінгвостилістичні прийоми, комунікативна мета.

Olena KOVALCHUK,

orcid.org/0000-0002-6933-1751

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) 105534165p@gmail.com

LINGUO-RHETORICAL ASPECTS OF POLITICAL SPEECHES OF MODERN AMERICAN LEADERS

The rapid growth of international cooperation and the global changes in social and economic life caused by COVID-19 has led to the spread of political impact on all spheres of life. Thus, much attention of modern humanitarian research is devoted to the study of political discourse and political language, in particular. The article examines current political speeches of leading American politicians and emphasizes the importance of linguo-rhetorical tools for speeches writing and delivering.

The study has found that the success of political activity depends both on the choice of such tools and communication strategy. Besides, the implementation of certain rhetorical and linguistic techniques is happening in accordance with the internal structure of a speech and the subgenre to which it belongs, namely: the speech of the election campaign; the inaugural address; election debates speech; public speech; the speech on current affairs by the head of a country; speeches at parliamentary debates; current reporting of politicians. The linguistic features of modern political speeches include: a significant number of epithets; extensive use of parallel constructions and lexical repetitions; giving priority to anthropomorphic, natural and socio-morphic metaphors; a wide use of rhetorical questions and replacement of the pronoun I with we; predominance of positive and negative lexical units; the advantage of simple constructions and

combinations; frequent implementation of adverbs of degree or quality as well attributive word-combinations; giving preference to words and phrases like “together”, “with people”, “mutual”; a significant amount of figures and statistical data; clear and logical organization of statements (in most cases); and choosing the simple language understood by a wide audience. The analysis of the factual material has revealed that the use of the pronoun we and the words “together”, “mutual”, as well as lexical repetitions are the most applicable tools. The study has outlined that the most popular and effective adverbs of degree or quality are “sincerely”, “really”, and “fully”.

Key words: *political speech, political discourse, rhetorical instruments, linguo-stylistic devices, communication goal.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства світова політика відіграє значну роль і впливає на всі сфери життя. З розвитком технологій і онлайн-комунікацій межі впливу політичних лідерів значно розширюються. Тому питання дослідження політичного дискурсу стає нагальним. Рушійною силою політики та невід’ємною частиною політичного дискурсу є політичні виступи, які розглядаються елементом зв’язку між політичними діячами та їхньою аудиторією. Крім цього, вони виступають у ролі знаряддя досягнення комунікативних цілей політиків. Саме тому дослідження мови політики, жанрових різновидів політичного дискурсу, їхніх характерних рис, стратегій і тактик, що використовуються в написанні промов, а також лінгвостилістичних особливостей стає нагальним не тільки для політичної науки, а також для суміжних із нею наук, лінгвістики також. Політичні промови створюють образ політичного діяча, відображають його ідеологію та цінності. Правильний вибір комунікативної стратегії та риторичних інструментів, а також обізнаність у культурних та соціально-економічних особливостях країни й окремих верств населення сприяють швидкому досягненню поставленої мети.

Аналіз досліджень. Політична промова є одним із ключових понять політичного дискурсу, якому присвячені роботи таких провідних лінгвістів, як: Л. Вуд та Р. Крогер (Wood, 2000), В. З. Дем’янков (Демьянков, 2002), М. Р. Желтухина (Zheltykhina, 2017), А. П. Загнітко (Загнітко, 2007), О. Ф. Русакова (Русакова, 2004), О. І. Шейгал (Шейгал, 2000), Т. В. Юдина (Юдина, 2004), інших.

У центрі уваги перебувають аспекти інтерпретації сучасного політичного дискурсу, його механізми та характерні риси, пошук елементів, аналіз його семіотики та лексичного складу, комунікативні стратегії та тактики, піджанри політичного дискурсу. Так, значний інтерес становить передвборний політичний дискурс, дослідження якого висвітлено в роботах В. М. Амірова (Амиров, 2002), О. В. Гайкової (Гайкова, 2003), Т. М. Голубєвої (Голубева, 2015), А. П. Чудинова (Чудинов, 2005) та інших.

Окремо політичні промови виступають об’єктом наукових робіт В. В. Даниліної (дослі-

дження політичних промов у космічній галузі) (Данилина, 2020), В. М. Яппарової (особливості жанру засідання) (Яппарова, 2016), Г. О. Хацер (когнітивно-комунікативні параметри) (Хацер, 2014), Г. Г. Хазагерова (політична риторика) (Хазагеров, 2020), А. Фінлейсона (імперативні методи й аргументація) (Finlayson, 2007) та багатьох інших науковців.

Політична промова, яка виступає комунікативним посередником між політичними діячами / адресантами й аудиторією / адресатами, безпосередньо впливає на ухвалення глобальних і локальних рішень, на виконання або ігнорування певних дій, слугує рушійною силою політичних та соціально-економічних змін. Тому важливим стає питання дослідження риторичних аспектів/стратегій разом із лінгвістичними засобами реалізації комунікативних цілей політичних промов, які необхідні для підвищення ефективності світової комунікації в усіх сферах життя.

Так, актуальним стає вивчення механізмів функціонування політичного дискурсу, його здатності впливати та переконувати широкі маси, що відбувається за допомогою мовленнєвих засобів. Культура американського політичного дискурсу має багату історію та впливає на розвиток різних галузей світового простору. Тому доцільні виявлення й аналіз мовленнєвих засобів, лексичного навантаження та граматичних особливостей промов американських провідних політиків, їх відображення українською мовою.

Мета статті – дослідити лінгвістичні й риторичні інструменти, що використовуються в політичних промовах сучасних американських лідерів.

Виклад основного матеріалу. Політична промова відрізняється від інших видів ораторських промов, несе в собі не тільки функцію передачі певного повідомлення, але й соціально-ідеологічну функцію, яка й виокремлює її серед інших. Щоб дослідити особливості та зрозуміти сутність самого поняття, науковці використовують лінгвістичні, психологічні, риторичні й семіотичні методології (Latif, 2016).

Хоча натепер немає загальноприйнятого визначення, що є «політичною промовою», серед багатьох наявних виокремимо такі:

– форма публічної промови, різновид соціальних дій або процес комунікації (Юдина, 2004: 180);

– категорія досить широкої конотації, до складу якої входить значний діапазон проблемних тем, як-от: охорона здоров'я населення, релігійні й ідеологічні питання, питання імміграції й еміграції, економіко-політична ситуація у світі тощо;

– чітко продуманий та підготовлений виступ політичної тематики, який оцінює ситуацію узагальнено (надає позитивних і негативних рис) (Самойлова, 2016: 235);

– знаряддя для досягнення політичної мети окремого політичного діяча з низкою специфічних рис (Ухвачев, 2015).

Для дослідження лінгвістичних і риторичних особливостей організації політичних промов необхідно виявити їхню специфіку. Так, виходячи з того, що політична промова – це особливий вид політичної комунікації, вважаємо доцільним поділити її на декілька піджанрів, які використовуються у своєму комунікативному просторі, мають власні цілі й характерні риси (рис. 1).

Кожен із піджанрів політичної промови базується на оціночних властивостях адресатів та засадах раціонального підходу й має стандартну триблокову структуру, кожен блок відрізняється від інших набором своїх лінгвориторичних інструментів. Так, **вступний блок** адресується загальній аудиторії та має за мету встановити контакт. Для цього політичні діячі можуть:

– акцентувати увагу на певних подіях/місцях;
– поділитися власним досвідом; – зробити історичний екскурс тощо.

У процесі аналізу було з'ясовано, що найбільш частотні фрази та словосполучення такі: *“thank you for <...> (reception / sharing)”*; *“I / we have some news <...>”*; *“I would like to thank <...>”*; *“I would like to talk <...>”*; *“let me give some (clear) information <...>”*:

And I think one of the good things that's come out of this godawful crisis regarding COVID is ordinary people who never thought about the technician at the drugstore (President Biden).

I would like to thank the Secretary General for inviting me to be part of this important <...> This is truly a <...> celebration of the contributions women make in every aspect of life (Hillary Clinton).

Основний блок використовується для аргументації власної думки політичного діяча із проблеми, що висвітлюється. Головна умова успішної реалізації комунікативної мети політичної промови – орієнтація на конкретного адресата та надання істинних даних разом із переконливими доводами. Для цього широко використовуються риторичні фігури й інші емоційні засоби виразності, до яких відносимо лексичні повтори, фразеологізми, літературні образи, мовні засоби вираження іронії чи гумору, розмовні зврати та скорочення, каламбури та багато іншого. Наприклад:



Рис. 1. Піджанрова структура політичної промови

Like all of you, I was shocked and deeply saddened by the calamity at the capitol last week (Donald Trump).

I understand how difficult this has been <...> I understand that a lot of this behind-the-scenes action over the last couple of weeks was invisible to the press and the American people (Donald Trump).

Заключний блок політичної промови розподіляється на:

– підсумковий: головна мета – надати узагальнення всіх тем, що порушувалися під час промови, тим самим полегшити завдання адресатів;

– апеляційний: емоційний й урочистий, направлений на зменшення дистанції між політиком та його аудиторією;

– типологічний: спрямований на стимулювання подальших роздумів та детального обговорення.

Так, чинний президент Сполучених Штатів Америки Джо Байден віддає перевагу саме апеляційному закінченню своїх промов: *So, folks, you do it all. <...> I can't thank you enough for all you've done for the country and what you've done for me over my career. You've educated me. You brought me along.*

У цьому уривку Дж. Байден урочисто-емоційно підкреслює значущість народу у своєму професійному житті, уживає дієслова у часі The Present Perfect, тим самим робить акцент саме на результаті їхніх дій.

Успішна політична промова поєднує в собі декілька риторичних стратегій, які доповнюють та посилюють оригінальне повідомлення (Charteris, 2009). Так, в одному виступі можуть поєднуватися каламбури та просторіччя, але одночасно промова буде логічно побудована та мати доказову базу. Крім цього, увага буде зосереджена на головних смислових вузлах промови та словах-маркерах.

У процесі аналізу фактичного матеріалу було виявлено, що риторичні інструменти сучасних американських політичних діячів включають до свого складу (але не обмежуються) таке:

1. Епітети – використовуються для загострення уваги адресата на певних рисах об'єкта чи предмета, а також для демонстрації власного ставлення. Під час дослідження було з'ясовано, що американські політики мають тенденцію до імплементації похідних якісних і відносних прикметників із суфіксами **-ful**, **-able**, **-ing** та **-ous**: *dangerous, serious, banging, breathing, considerable, unacceptable, affordable, contagious*. Суфікси **-ing** та **-ous** є найбільш продуктивними. Також простежується значна кількість неозначених кількісних прикметників, що пояснюється бажанням політиків не демонструвати реальні цифри/імена/назви або підкреслити масштаб проблематики:

all (all the folks; you all, all you); *some* (some companies, some of doses, some of the vaccine); *any* (any

questions, any people); *a lot of* (a lot of people, a lot of it, a lot of you, a lot of things).

2. Віддання переваги антропоморфним, природоморфним та соціоморфним метафорам: *hemorrhaging, stand up, spew, (precious) resource, to take roots in (hearts)*, які виконують насамперед моделювальні та прагматичні функції, використовуються для реалізації тактики оцінювання, маніпуляції адресатами, звинувачення та критики:

Our own economy was hemorrhaging jobs. Families were losing their homes and savings (Barack Obama).

I am grateful to them. To my chief strategist David Axelrod who's been a partner with me every step of the way (Barack Obama).

To overcome these challenges – to restore the soul and to secure the future of America – requires more than words (Joe Biden).

Також особливе місце належить метафорам руху та метафорам персоніфікації. Наприклад:

Help is on the way. We can do this if we come together; if we listen to the scientists (Joe Biden). *And what we needed to do was replace them with international peacekeepers and a special envoy to resolve the crisis before it boiled over* (Barack Obama).

3. Паралельні конструкції або лексичні повторювання:

This time can be different than all the rest. This time we can face down those who say our road is too long (Barack Obama).

Much to repair. Much to restore. Much to heal. Much to build. And much to gain (Joe Biden).

That's the grounding wire of our global policy – our global power. That's our inexhaustible source of strength. That's America's abiding advantage (Joe Biden).

Використовуються для загострення уваги на окремих моментах політичних промов та підкреслення значущості повідомлення.

4. Імплементація риторичних питань, які доповнюють цілісність виступу та демонструють обізнаність і небайдужість адресанта до теми виступу:

What do we know about any kind of learning? (Donald Trump).

How else can we overcome the past and be worthy of our forebearers and face the future with confidence and with hope? (Joe Biden).

The question: Can it get worse? (Joe Biden).

5. Прийом заміни займенника першої особи однини (**I**) на займенник першої особи множини (**we**). Це робиться для зближення політиків з аудиторією й отождолення себе із простими людьми, щоб швидше залучити адресатів до певних дій. Наприклад:

We have an empathy deficit when we're still sending our children (Barack Obama).

We're all God's children; we should treat each other as we would like to be treated ourselves (Joe Biden).

We need to make equity and justice part of what we do every day.

У процесі розгляду лінгвостилістичних аспектів політичних виступів провідних американських політиків, можна виокремити такі:

1. Використання «простої» мови та лексики із чітко вираженою позитивною / негативною конотацією, а також емоційно забарвлених лексичних одиниць:

They pleaded with me to let China continue stealing our jobs, ripping us off and robbing our country blind <...> (Donald Trump). *The level of genius and bravery* (Donald Trump).

2. Незначна кількість або відсутність будь-яких складних конструкцій. Імплементация стислих та простих речень: *I am also taking swift and decisive action to protect our great capital* (Donald Trump).

3. Значна кількість статистичних даних (особливо в разі звітування політиків):

You know, we don't want to give \$2 000 to people. We want to give them \$600; There were also more than 42 000 double votes in Nevada (Donald Trump).

4. Чітка та правильна побудова висловлювань: *We launched the first new branch of the United States Armed Forces in 75 years. Our people will be prosperous. Our traditions will be cherished.*

5. Віддання переваги словам та словосполученням *together; with people, mutual <...>*:

Together, we've made significant progress in just seven months. But it's all about the willingness, the attitude, and the heart condition that we have all come together in order to make this happen.

6. Часте використання якісно-означальних прислівників та прислівників ступеня: *deeply; dramatically; quite frankly; intensively; positively; totally; fully; rather; sincerely* тощо. У процесі дослідження було виявлено, що, наприклад, президент Джо Байден у своїх виступах широко використовує так лексичні одиниці: *sincerely, really* та *fully* (83% від загальної кількості).

7. Значна кількість атрибутивних висловлювань: *professional anarchists; violent mobs; law-abiding Americans; severe criminal penalties and lengthy sentences.*

Як видно з рис. 2, сучасні політичні діячі Сполучених Штатів Америки в побудові власних промов роблять акцент на грі емоцій своїх адресатів, використовують різноманітні лінгвостилістичні прийоми для надання образності та виразності. А лексико-граматичні засоби допомагають та слугують основою для реалізації цього завдання.

Висновки. Отже, сучасна політична промова – це ефективне знаряддя політичної комунікації, під час якої відбувається обмін політичними поглядами, поширення політичних ідей, а також вплив на аудиторію / адресатів. Побудова промови та вибір лінгвориторичних інструментів, які надають їй експресивності, емоційності та полегшують процес впливу, залежать від її мети. Від правильного вибору таких інструментів залежить успіх не тільки окремої промови, а взагалі політичної діяльності й кар'єри політика.

Надалі доцільно дослідити індивідуальні особливості виступів провідних американських політичних діячів, провести їх порівняльний аналіз для виявлення спільних та відмінних рис.



Рис. 2. Використання риторичних інструментів у промовах провідних політиків США

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амиров В. М. Агитационный предвыборный свертхтекст : организация содержания и стратегии реализации : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2002. 228 с.
2. Гайкова О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Волгоград, 2003. 210 с.
3. Голубева Т. М. Прагмалингвистические параметры легитимизации в политическом дискурсе (на материале выступления Д. Кэмерона). *Science Journal of VolSU. Linguistics*. 2015. Vol. 14. № 3. С. 52–61.
4. Данилина В. В. Политическая речь в космической сфере: риторический анализ публичных выступлений руководителя космического агентства (на примере Администратора NASA Дж. Брайденстайна). *Политическая лингвистика*. 2020. № 5 (83). С. 54–71.
5. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. *Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования*. 2002. № 3. С. 32–43.
6. Загнітко А. П. Сучасний політичний газетний дискурс: риторика і синтаксис. *Донецький вісник Наукового товариства імені Шевченка*. Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. Т. 16. С. 5–7.
7. Русакова О. Ф. Основные разновидности современных теорий политического дискурса: опыт классификации. Екатеринбург, 2004. С. 28–35.
8. Самойлова І. В., Подвойська О. В. Лексичні особливості політичних промов. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки»*. 2016. Кн. 1. С. 235–238.
9. Ухвачев Г. И. Некоторые особенности политической речи. *Молодой ученый*. 2015. № 10 (90). С. 1046–1047.
10. Хазагеров Г. Г. Политическая риторика. Москва : Никколо-Медиа, 2020. 313 с.
11. Хацер Г. О. Когнітивно-комунікативні параметри американського політичного дискурсу президента Барака Обама. *Нова філологія*. 2014. № 60. С. 185–190.
12. Чудинов А. П. Новые исследования по политической лингвистике (2002–2004). *Известия Уральского государственного педагогического университета. Серия «Лингвистика»*. 2005. Вып. 15. С. 45–52.
13. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : автореф. дис. ... докт. филол. наук. Волгоград, 2000. 49 с.
14. Юдина Т. В. Дискурсивное пространство политической речи. *Актуальные проблемы теории коммуникации : сборник научных трудов*. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 172–185.
15. Яппарова В. Н. О некоторых особенностях публичной политической речи (на примере жанра заседания). *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2016. № 5. С. 613–617.
16. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan, 2009. P. 98–112.
17. Finlayson A. From Beliefs to Arguments: Interpretive Methodology and Rhetorical Political Analysis. *The British Journal of Politics and International Relations*, 2007. № 9 (4). P. 545–563.
18. Latif E. A. Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor, Metaphor and Symbol. 2016. P. 250–252.
19. Linda A. Wood and Rolf O. Kroger: *Doing Discourse Analysis : Methods for Studying Action in Talk*. SAGE Publications, 2000. 246 p.
20. Zheltukhina M. R., Kupriyanova M. E., Ilna A. Yu. Effective suggestive psychotechniques in the political media discourse. *XLinguae*. 2017. Т. 10. № 4. С. 84–95.

REFERENCES

1. Amirov V. M. Ahitatsionnyi predvyborny sverhtext: organizatsia sodержania i strahetii realisatsii: dis. ... kandidata filol. nauk: 10.02.01. [Campaigning pre-election super-text: organization of content and implementation strategies]. Uralskiy gos. univ. A. M. Gorkoho. Ekaterinurg, 2002. 228 s. [in Russian].
2. Gaykova O. V. Predvuborny diskurs kak zhanr politicheskoy kommunikatsii: na nateriale angliyskoho yazyka: dis. ... kandidata filol. nauk: 10.02.04. [The pre-election discourse as a genre of political communication (the case study: the English language)] Volgogradskiy gosudarstvenny universitet. Volgograd, 2003. 210 s. [in Russian].
3. Golubeva T. M. Pragmalingvisticheskie parametry legitimizatsii v politicheskom disourse (na material vystuplenia D. Cameron) [Pragmalinguistic parameters of legitimization in political discourse (the case study: speeches by D. Cameron)]. *Science Journal of VolSU. Linguistics*, 2015. Vol. 14. № 3. S. 52–61 [in Russian].
4. Danilina V. V. Politicheskaya rech v kosmicheskoi sfere: ritoricheskii analiz publichnykh vystuplenii rukovoditelya kosmicheskogo agentstva (na primere Administratora NASA Dzh. Braidenshtaina) [Political speech in the space sphere: rhetorical analysis of public speeches by the head of Space Agency (the case study: NASA administrator J Bridenstine)]. *Polytechnic Linguistics*, 2020. № 5 (83). S. 54–71 [in Russian].
5. Demyankov V. Z. Politicheskii diskurs kak predmet politologicheskoi filologii [Political discourse as the subject of political philology]. *Polytechnic science. Polytechnic discourse. History and modern researches*. 2002. № 3. S. 32–43 [in Russian].
6. Zagnitko A. Suchasniy politichnii gazetnii diskurs: ritorika i sintaksis [Modern political newspaper discourse: rhetoric and syntaxes]. *Donetsk Journal of Scientific association named after Shevchenko*. T. 16 Donetsk: Skhidnii vidavnichii dim, 2007. S. 5–7 [in Ukrainian].
7. Rusakova O. F. Osnovnye raznovidnosti sovremennykh teorii politicheskogo diskursa: opyt klassifikatsii [Main types of modern political discourse theories: classification experience]. Ekaterenburg, 2004. S. 28–35 [in Russian].
8. Samoilova I. V., Podvoiska O. V. Leksichni osoblivosti politichnikh promov [Lexical peculiarities of political speeches]. *Scholarly notes of Niginsk State university named after Mykola Gogol. Philological sciences*, 2016. Кн. 1. S. 235–238 [in Ukrainian].

9. Ukhvachev G. I. Nekotorye osobennosti politicheskoi rechi [Some peculiarities of a political speech]. *Young science*, 2015. № 10 (90). S. 1046–1047 [in Russian].
10. Khazagerov G. G. Politicheskaya ritorika [Political rhetoric]. Moskva : Nikkolo-Media, 2020. 313 s. [in Russian].
11. Khatser G. O. Kognitivno-komunikativni parametri amerikanskogo politichnogo diskursu prezidenta Baraka Obami [Cognitive and Communicative parameters of President Barack Obama's American political discourse]. *New Philology*, 2014. № 60. S. 185–190 [in Ukrainian].
12. Chudinov A. P. Novye issledovaniya po politicheskoi lingvistike (2002–2004) [New researches on political linguistics]. *Izvestiya UrGPU. Linguistics*. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2005. Vyp. 15. S. 45–52 [in Russian].
13. Sheigal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa : avtoref. dis. dok. filol. nauk [Semiotics of political discourse]. Volgograd, 2000. 49 s. [in Russian].
14. Yudina T. V. Diskursivnoe prostranstvo politicheskoi rechi [Discursive space of political speech]. *Collection of Scientific works "Actual problems of communication theory."* SPb. : Izd-vo SPbGPU, 2004. P. 172–185 [in Russian].
15. Yapparova V. N. O nekotorykh osobennostyakh publichnoi poli-ticheskoi rechi (na primere zhanra zasedanie) [On some features of public political speech (the case study: the meeting genre)]. *Dynamics of the language and cultural processes in modern Russia*, 2016. № 5. S. 613–617 [in Russian].
16. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan, 2009. P. 98–112.
17. Finlayson A. From Beliefs to Arguments: Interpretive Methodology and Rhetorical Political Analysis. *The British Journal of Politics and International Relations*, 2007. № 9 (4). P. 545–563.
18. Latif E. A. Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor, Metaphor and Symbol, 2016. P. 250–252.
19. Linda A. Wood and Rolf O. Kroger: *Doing Discourse Analysis : Methods for Studying Action in Talk*. SAGE Publications, 2000. 246 p.
20. Zheltukhina M. R., Kupriyanova M. E., Ilina A. Yu Effective suggestive psychotechniques in the political media discourse. *XLinguae*. 2017. T. 10. № 4. P. 84–95.

УДК 811.111:81'42:81'373.48

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-26>**Інна КОЗУБАЙ,***orcid.org/0000-0001-9667-8446**старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) ikozubay@gmail.com***Анна ХАДЖИ,***orcid.org/0000-0002-7140-0314**викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) kulishanna89@gmail.com***Дар'я АРТЕМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3116-0766**студентка III курсу юридичного факультету
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) dashka.artemenko0606@gmail.com*

МЕТАФОРА ЯК ОСНОВНИЙ СТИЛІСТИЧНИЙ ПРИЙОМ ТВОРЧОСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ СПІВАЧКИ ТЕЙЛОР СВІФТ

Зміни, які відбуваються в сучасному світі, несуть за собою також і зміни у процесах сприйняття цього світу. Такі зміни виникають і в метафоричних моделях, у яких людина не тільки демонструє своє власне бачення світу, але й може вказати іншим шляхи вирішення деяких проблем, які вважає правильними. Аналіз метафоричної картини світу музичних виконавців є доцільним, бо він не тільки допомагає у вивченні закономірностей художнього мислення і світосприйняття, але також дозволяє збагатити колективний досвід пізнання світу шляхом включення його культури. Актуальність дослідження метафор у ліричних текстах американських і англійських поп-музикантів зумовлена загальною перспективою їх порівняльного вивчення. Творчість американської авторки та виконавиці Тейлор Свіфт характеризується використанням метафор у текстах її композицій, на що неодноразово вказували музичні та літературні критики, і саме тому становить цінність для вивчення з погляду специфіки індивідуального стилю. Хронологічні рамки розглянутого матеріалу охоплюють період, який починається з ранніх робіт співачки (2000 рік) і закінчується альбомом 2021 року. На основі вибраного мовного матеріалу були виявлені основні тематичні групи та проаналізована семантика слотів, які їх організують. Так, найбільш широко представлена у творчості Тейлор Свіфт тематична група «кохання» у рамках антропоморфної / антропоцентричної метафори, яка представлена такими концептуальними метафорами, як: «кохання – біль», «кохання – гра», «кохання – відносини», «кохання – крихкість», «кохання – радість». Також були виділені інші тематичні групи, а саме «особистість», «емоції», «життя», зразки анімалістичної метафори. За допомогою цього стилістичного засобу співачка відображає реальність через художні образи та встановлює діалог зі своєю аудиторією.

Ключові слова: метафора, Тейлор Свіфт, концепт, тематичні групи, фрейми.

Inna KOZUBAI,*orcid.org/0000-0001-9667-8446**Senior Lecturer at the Social and Humanities Department
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) ikozubay@gmail.com***Anna KHADZHY,***orcid.org/0000-0002-7140-0314**Lecturer at the Social and Humanities Department
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) kulishanna89@gmail.com***Daria ARTEMENKO,***orcid.org/0000-0002-3116-0766**Third-year Student of the Faculty of Law
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) dashka.artemenko0606@gmail.com*

METAPHOR AS THE CRUCIAL STYLISTIC TECHNIQUE IN THE WORKS OF AMERICAN SINGER TAYLOR SWIFT

The changes occurring in the contemporary world have caused variabilities in the world perception processes as well. Similar changes take place in the metaphorical models where a human being not only demonstrates his or her vision of the world but can also identify the ways how he or she solves certain problems that are considered to be correct. The analysis of the metaphorical picture of the world of music performers is appropriate. It is not only for the help to study the patterns of artistic thinking and worldview but also allows enriching the collective experience of knowing the world by including its culture. The relevance of the study of metaphors in the lyrical texts of American and English pop musicians is due to the general perspective of their comparative study. The work of American author and performer Taylor Swift is characterized by the use of metaphors in the texts of her compositions, which has repeatedly been pointed out by music and literary critics and therefore is valuable for study in terms of the specifics of individual style. The chronological framework of the considered material covers the period which begins with early works of the singer (2000) and comes to the end with the album released in 2021. Based on the selected language material, the main thematic groups were identified and the semantics of the slots that organize them were analyzed. Thus, the most widely represented in Taylor Swift's work is the thematic group «love» within the anthropomorphic (anthropocentric) metaphor, which is represented by such conceptual metaphors as “love – pain”, “love – game”, “love – relationship”, “love – fragility”, “love – joy”. Other thematic groups “personality”, “emotions”, “life” and samples of animalistic metaphor were highlighted as well. With the help of this stylistic device, the singer reflects reality throughout artistic images and establishes a certain dialogue with her audience.

Key words: *metaphor, Taylor Swift, concept, thematic groups, frames.*

Постановка проблеми. Однією з домінантних особливостей творчості сучасної американської співачки й авторки ліричних пісень Тейлор Свіфт є використання такого словесно-стилістичного прийому, як метафора, за допомогою якого виконавиця створює різноманітні оригінальні образи та розширює емоційно-експресивне, смислове та стилістичне забарвлення старих слів та виразів, дає їм нового значення та зв'язку.

Метафора – унікальне явище, тому й викликає величезний дослідницький інтерес. Функціонування даного виду тропів та способи перекладу метафор вивчаються багатьма сучасними лінгвістами та перекладачами. Вона вивчається з різних позицій: з лінгвістичної, літературознавчої, філософської, психологічної тощо. На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки метафора активно досліджується з лінгвокультурологічного, лінгвокогнітивного, психолінгвістичного й етнолінгвістичного поглядів. Проте варто зазначити, що в лінгвістику метафора потрапила з риторики. Об'єктом наукового інтересу вона стала ще у Древній Греції у зв'язку з поширенням філософських ідей софістів. Усі сучасні дослідження метафори спираються на фундаментальне положення Аристотеля про метафоричний перенос (Аристотель, 1965).

Аналіз досліджень. Методологічну основу роботи становлять фундаментальні дослідження та теоретичні роботи таких лінгвістів, як: М. Антонівська, Н. Арутюнова, Н. Бессарабова, А. Єфімов, О. Складорова, А. Чудінов, Є. Щанкіна, інших. Так, О. Складорова досліджує метафору в рамках когнітивного підходу та розглядає її ком-

поненти як носії знань про світ, що мають певний концептуальний зміст (Складорова, 2010). Є. Щанкіна розглядає метафору як один із мовних засобів створення образності ліричних текстів, який має лінгвокультурний підтекст (Щанкіна, 2009). М. Антонівська аналізує концептуальний підхід до визначення поняття метафори та розглядає умови ефективного перекладу метафори, усвідомлення її лексико-семантичного й експресивно-оцінного наповнення у сфері художнього стилю англійської мови (Антонівська, 2006).

Мета статті. Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, новими підходами у вивченні метафори не тільки як стилістичного прийому, а й засобу концептуалізації знань про конкретний час або країну. По-друге, відносно невелика кількість учених досліджують метафору саме в музичних творах.

Мета роботи полягає в з'ясуванні особливостей використання метафори в текстах пісень Тейлор Свіфт як основного стилістичного прийому творчості. Для досягнення цієї мети треба вирішити такі завдання, як: формування теоретичної бази, необхідної для подальшого аналізу; збір і загальна характеристика матеріалу; добір текстів і суцільна вибірка метафор у них; аналіз отриманих даних та групування за семантичним значенням; виявлення основних особливостей використання метафор.

Для вирішення конкретних завдань дослідження застосовується комплекс методів: когнітивний і фреймовий аналіз, дискурсивний аналіз, а також класифікація та кількісна обробка отриманих матеріалів. В узагальненні, систематизації

й інтерпретації матеріалу застосовується описовий метод.

Матеріалом дослідження стала творчість американської співачки та володарки одинадцяти нагород Греммі – Тейлор Свіфт (Taylor Swift) – однієї із провідних сучасних музичних виконавиць, відомої оповідними піснями про своє особисте життя. У ролі предмета нашого дослідження були відібрані 35 текстів її пісень, у яких було проаналізовано особливості використання метафор.

Виклад основного матеріалу. Згідно з І. Остапчук, метафора (метафорична модель) – уподібнення одного явища до іншого на основі смислової близькості станів, властивості, дії, що характеризують ці явища, у результаті яких слова (словосполучення, речення), призначені для позначення деяких об'єктів (ситуації) дійсності, використовуються як назви інших об'єктів (ситуацій) на умовній основі ідентичності (Остапчук, 2016). Під час використання метафори дві думки (два поняття) про різні речі взаємодіють одне з одним усередині одного слова або виразу, значення якого і є результатом цієї взаємодії. Мовна метафора – це важливий чинник у розвитку мови. Саме вона є основою багатьох мовних процесів, як-от розвиток синонімічних засобів, поява нових значень і їхніх нюансів, створення полісемії, розвиток емоційно-експресивної лексики. Також метафора дозволяє вербалізувати уявлення, що стосується внутрішнього світу людини.

Р. Хоффман зазначає, що метафора може бути застосована як знаряддя опису і пояснення в будь-якій сфері: у психотерапевтичних бесідах і розмовах між пілотами авіаліній, у ритуальних танцях і мові програмування, у художньому вихованні та квантовій механіці. Метафора, де б вона не з'являлася, завжди збагачує розуміння людських дій, знань і мови (Хоффман, 1985).

Докторка філологічних наук, лінгвістка Н. Арутюнова виділяє такі типи мовної метафори, як: номінативна метафора (перенесення назви), образна метафора (перехід значень), когнітивна метафора (зсув сполучуваності предикативних слів) та генералізуюча метафора (як кінцевий результат когнітивної метафори) (Арутюнова, 1990: 232).

Проте у своєму дослідженні ми спираємося на класифікацію В. Москвіна, який поділяє метафору за основним суб'єктом, допоміжним суб'єктом та типами регулярних метафоричних переносів. У результаті досліджень ним було виявлено, що система параметрів класифікації метафоричних найменувань визначається чотирма обставинами: своєрідністю планів змісту та вираження, силь-

ною залежністю від контексту, а також функціональною специфікою метафоричного знака (Москвін, 2012: 112).

У процесі дослідження ми виявили, що низку метафор можна об'єднати в тематичні групи за частим використанням так званих слів-сигналів.

Так, у рамках антропоморфної / антропоцентричної метафори, представлені тематичною групою «Кохання», можна виділити такі семантичні поля:

– кохання – біль:

Losing him was blue like I'd never known (“Red”).

У цій метафорі Тейлор Свіфт використовує блакитний як зображення смутку, коли вона втрачає чоловіка, якого любить.

I guess it's true that love was all you wanted, Cause you're giving it away like it's extra change, Hoping it will end up in his pocket, But he leaves you out like a penny in the rain, Oh, cause it's not his price to pay (“Tied Together with a Smile”). Співачка порівнює любов із загубленою під час дощу монетою, показує поверхнєве ставлення до себе свого обранця;

– кохання – гра:

Love's a game, wanna play? (“Blank Space”).

У цьому реченні показано використання метафори як прихованого порівняння на основі подібності між буквальним значенням та річчю чи ситуацією. У лексичному значенні «любов» означає сильне почуття глибокої прихильності до когось або чогось, «гра» означає форму гри або спорту із правилами, а також «грати» – це робити щось із задоволенням, так, як радіють діти. Авторка порівнює любов із грою, але з несерйозною, неважливою. Словами “wanna play” вона пропонує йому можливість потрапити до її списку екскоханців;

– кохання – відносини:

Loving him is like driving a new Maserati down a dead-end street, Faster than the wind, passionate as in, ending so suddenly. “Maserati” – це розкішний італійський автомобіль, тоді як «вітер» – це те, що стосується природи. Швидкість – це те, що поєднує обидва поняття. Так співачка хоче описати свої стосунки із чоловіком. Вони швидко притягуються одне до одного, стосунки – це пара, їхні стосунки легко переплітаються. Це виражається в «Мазераті». Однак їхні взаємини тривали недовго і закінчилися раптово, що символізується «вітром»;

– кохання – крихкість:

Love's a fragile little flame, it could burn out (“I know Places”); *Your heart was glass, I dropped it, Champagne problems* (“Champagne problems”). За допомогою слів “fragile”, “glass”, “drop” Тейлор

Свіфт показує нестійкість та швидкоплинність романтичних стосунків;

– кохання – радість:

Loving him was red. Співачка порівнює своє кохання із червоним кольором, адже він асоціюється із щастям, радістю, захопленням і коханням.

Наступна тематична група – «Особистість» – представлена такими семантичними полями:

– я-впевненість:

Maybe I'm just a girl on a mission, But I'm ready to fly ("A Place in This World"); *I'm like the water when your ship rolled in that night*, Rough on the surface, but you cut through like a knife ("Willow");

– я-невпевненість:

Hold on, baby, you're losing it, The water's high, you're jumping into it, And letting go <...> and no one knows, That you cry, but you don't tell anyone, That you might not be the golden one ("Tied Together with a Smile").

За допомогою тієї самої лексичної одиниці "water" співачка показує свою спроможність діяти без страху можливості помилки, того, що ситуація може бути безнадійною.

Тематична група «Емоції»:

– радість:

And I'm wearing my heart on my sleeve, Feeling lucky today, got the sunshine (A Place in This World).

– печаль:

Missing him was dark grey all alone. Тейлор сумує за людиною, яку любить, і порівнює це почуття з темно-сірим кольором, що має аналогію з депресією. Тейлор використовує образні слова, щоб виразити значення, підкреслити враження, яке буде викликане.

We're all here, the lights and noise are blinding ("New Romantics"). У наведеному реченні показано використання персоніфікації, оскільки воно надає людські характеристики об'єкту, тварині чи абстрактній ідеї. У лексичному значенні «вогні» означають енергію сонця, лампи тощо, що дає змогу бачити речі, «шум» означає звук, особливо коли він гучний або неприємний, «засліплює» означає нездатність бачити. Насправді, світло та

шум – це абстрактні речі, вони не можуть бути сліпими, але люди можуть. Авторка використовує перебільшення, щоб висловити свої почуття. Це речення означає, що на домашніх вечірках і у клубах, які популярні серед молодих людей, зазвичай є багато напоїв, танців і музики, усе це може бути неймовірно приголомшливим. Технічно шум не може засліплювати, оскільки він має форму звукової хвилі. Однак, якщо дійшов до певної точки, це може здатися сенсорним перевантаженням;

– життя:

Life was a willow and it bent right to your wind ("Willow"). Життя порівнюється з вербою, а верби легко нахиляються, коли надмірно вітряно. тому, мабуть, вона має на увазі, що цілком зрозуміло, що вона впала на нього, коханий, ніби вітер, сильно вплинув на її життя, вона не могла стриматися;

– анімалістична метафора:

I know places we can hide, I know places, They are the hunters, we are the foxes, And we run ("I know Places"). *Something happens when everybody finds out, See the vulture circling in the dark cloud* ("I know Places").

Анімалістична метафора переважно використана авторкою у значеннях «агресивний» і «полонений».

Висновки. Отже, проведене дослідження демонструє той факт, що вживанням метафор у своїй творчості Тейлор Свіфт демонструє багатство та самобутність культури, відображає дійсність через образи та встановлює діалог з аудиторією. Застосування фреймового аналізу дало можливість виявити конкретні концептуальні характеристики виділених концептів. Також було визначено, що переклад метафор потрібно оцінювати з погляду відтворення функції початкового повідомлення та лінгвістичної близькості до оригіналу. Перспективність вивчення метафор як стилістичного прийому зумовлена їхньою поширеністю в сучасній американській і англійській поп-музиці, що і буде предметом дослідження в наступних наукових роботах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонівська М. Головні особливості функціонування та перекладу метафор у сфері публіцистичного дискурсу. *Young Scientist*. 2016. № 4.1 (31.1). С. 19–23.
2. Арутюнова Н. Метафора и дискурс-теория метафоры. Москва : Русский язык, 1990. 358 с.
3. Арістотель. Поетика. Пер. Ю. Мушак, Й. Кобів. *Іноземна філологія*. Львів, 1965. Вип. 4. «Питання класичної філології». С. 85–113.
4. Москвин В. Русская метафора: Очерк семиотической теории. 4-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство ЛКИ, 2012. 200 с. ISBN 978-5-382-01323-7.
5. Остапчук І. Тропи та тропеїзація англомовного масмедійного дискурсу : автореф. ... дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Львів, 2016. 20 с.
6. Hoffman R. Some Implications of Metaphor for Philosophy and Psychology of Science. The ubiquity of metaphor. Amsterdam, 1985. 327 p.

7. СклярOVA O. Метафоричне зображення американської нації у сучасних науково-популярних текстах. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2010. Вип. 91. Ч. I.
8. Щанкина Э. Языковые средства создания образности лирических песен как лингвокультурный элемент русского и английского песенного фольклора XVI – XIX вв. *Молодой ученый*. 2009. № 10. С. 244–247.

REFERENCES

1. Antonivska M. O. Holovni osoblyvosti funktsionuvannia ta perekladu metafor u sferi publitsystychnoho dyskursu [The Main Features of the Functioning and Translation of Metaphors in the Field of Publicistic Discourse]. *Young Scientist*. 2016. № 4.1 (31.1). Pp. 19–23 [in Ukrainian].
2. Arutyunova N. D. Metafora i diskurs-teoriya metaforyi [Metaphor and Discourse Theory of Metaphor]. M.: Russian language. 1990. 358 p. [in Russian].
3. Aristotel. Poetyka [Poetics] / Per. Yu. F. Mushak, Y. U. Kobiv. *Foreign Philology*. Lviv. 1965. Vol. 4. Classical philology questions. Pp. 85–113 [in Ukrainian].
4. Moskvina V. P. Russkaya metafora: Oчерk semioticheskoy teorii [Russian Metaphor: An Outline of Semiotic Theory]. Vol. 4, ed. M.: LKI Publishing company. 2012. 200 p. ISBN 978-5-382-01323-7 [in Russian].
5. Ostapchuk I. Tropy ta tropeizatsiia anhlo-movnoho mas mediinoho dyskursu [Paths and Paths of the English Mass Media Discourse]: Candidate of Philological Sciences dissertation abstract: 10.02.04 / I. I. Ostapchuk. L'viv. Franko National University. L'viv. 2016. 20 p. [in Russian].
6. Hoffman R. Some Implications of Metaphor for Philosophy and Psychology of Science. *The ubiquity of metaphor*. Amsterdam. 1985. 327 p.
7. Sklyarova O. P. Metaforichne zobrazhennya amerikanskoyi natsiyi u suchasnykh naukovo-populyarnykh tekstakh [Metaphorical Image of the American Nation in Contemporary Popular Science Texts]. *Current Issues of International Relations*. Vol. 91. Part 1. 2010 [in Ukrainian].
8. Schankina E. V. Yazykovyie sredstva sozdaniya obraznosti liricheskikh pesen kak lingvokulturnyy element russkogo i angliyskogo pesennogo folklora 16–19 vv. [Linguistic Means of the Imagery of Lyrical Songs Creating as a Linguistic and Cultural Element of Russian and English Song Folklore of the 16–19'th centuries]. *Young Scholar*. 2009. № 10. Pp. 244–247 [in Russian].

УДК 811.411.16+811.521

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-27>

Тамара КОМАРНИЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-7196-0066

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії

Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *t.komarnytska@knu.ua*

ТАКИЙ РІЗНИЙ СХІД: ПОРІВНЯННЯ ЕТНОСПЕЦИФІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯПОНЦІВ ТА ІЗРАЇЛЬТЯН ЯК МАРКЕРИ ЇХНІХ НАЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРІВ

У статті на матеріалі діалогів із навчальної літератури і польових записів висвітлено типову комунікативну поведінку японців та ізраїльтян в однакових комунікативних ситуаціях. Виявлено частотні етикетні кліше і фрази, якими ізраїльтяни і японці послуговуються в аналогічних комунікативних ситуаціях, здійснено порівняльний аналіз відбору мовного матеріалу комунікантами. Зокрема, частотними словами і фразами у мовленні японців є 失礼 (вибачте мене за мою грубість), ちよつと (це трохи незручно) і 申し訳ありません (мені немає прощення), натомість у мовленні ізраїльтян домінують мовні одиниці תוצפת (нахабство), מה אתה עושה? (чого це раптом?) і מה אתה אומר? (що це ти кажеш?). Ці фрази, що активно функціонують у різноманітних комунікативних ситуаціях, тісно пов'язані з менталітетом і національним характером народів. Так, національній специфіці японців притаманна небагатослівність, особливо шанобливе ставлення до співрозмовника, уникнення прямолінійних суджень, максимальна ввічливість, що на мовному рівні знаходить вияв, зокрема, в наявності великої кількості етикетних кліше, униканні слів «так» чи «ні» тощо. Відповідно, ключовими поняттями менталітету ізраїльтян є самовпевненість, емоційність, егоцентризм, що також виявляється у їхній комунікативній поведінці шляхом добору особливих мовних засобів (багаторазове повторення слова «ні», емоційні кліше маніпулятивного характеру, звинувачувальні репліки тощо). Комунікативна поведінка двох народів кардинально відрізняється в однакових комунікативних ситуаціях, що також пояснюємо етноспецифікою менталітетів. Наведений матеріал дозволяє стверджувати, що національний характер японців та ізраїльтян є полярним і створює опозиції за шкалами «емоційність – стриманість», «прямолінійність – завуальованість», «фамільярність – увічливість», «нахабство – скромність»; місце української ментальності у таких градаціях буде десь посередині.

Ключові слова: комунікативна поведінка, комунікативна ситуація, національний характер, менталітет, міжкультурна комунікація.

Tamara KOMARNYTSKA,

orcid.org/0000-0001-7196-0066

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of the Far East and the South-East Asia Languages and Literatures

Institute of Philology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *t.komarnytska@knu.ua*

SUCH A DIFFERENT EAST: A COMPARISON OF ETHNOSPECIFIC FEATURES OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF JAPANESE AND ISRAELIS AS A MARKER OF THEIR NATIONAL CHARACTERS

The paper covers the typical communicative behavior of Japanese and Israelis in the same communicative situations on the basis of dialogues from educational literature and field records. Frequent clichés and phrases used by Israelis and Japanese in similar communicative situations were identified, and a comparative analysis of the language material selection provided by communicators was performed. In particular, the frequent words and phrases in Japanese speech are 失礼 (excuse me for my rudeness), ちよつと (it's a bit inconvenient) and 申し訳ありません (I can't be forgiven), while the Israeli speech is characterized by language units תוצפת (impudence), מה אתה עושה? (why on Earth?) and מה אתה אומר? (what are you talking about?). These phrases that are broadly used in a variety of communicative situations are closely linked to the mentality and national character of two nations. Thus, the national feature of the Japanese is characterized by reticence, special respect to the interlocutor, avoidance of straightforward judgments, maximal politeness, which is manifested at the language level, in particular, in the existence of a large number of clichés, avoidance of "yes" or "no" etc. Accordingly, the key concepts of the Israeli mentality are self-confidence, emotionality, egocentrism, which is also manifested in their communicative behavior through the selection of special language tools (multiple repetition of the

word “no”, emotional clichés of a manipulative nature, accusatory remarks, etc.). The communicative behavior of the two nations is radically different in the same communicative situations, which is also explained by the ethnical specificity of mentalities. The analyzed material suggests that the national character of the Japanese and Israelis is polar and creates oppositions on the scales “emotionality – restraint”, “straightforwardness – vagueness”, “coarseness – politeness”, “impudence – modesty”; the place of Ukrainian mentality in such gradations will most likely be somewhere in the middle.

Key words: communicative behavior; communicative situation; national character; mentality; intercultural communication.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі дедалі більшої значущості набуває міжкультурна комунікація і різноманітні мовні контакти. Для успішного спілкування з представниками різних мов і культур маємо глибше дослідити національну специфіку комунікативної поведінки різних народів. Якщо лінгвісти вже більш-менш детально описали особливості комунікативної поведінки європейських народів (Й. Стернін, Л. Басюк, М. Скаб), то країни Сходу чомусь досі лишаються поза увагою дослідників (як виняток можемо назвати працю Т. Ревякіна й А. Хашаш про комунікативну поведінку арабів Палестини), що є дещо несправедливим, адже Схід у сучасному світі вже давно став рушієм міжнародних економічних процесів і впливовим гравцем міжнародної політики, при цьому сам Схід є дуже різноманітним, можна навіть сказати «полярним», і потребує детального вивчення своєї гетерогенності.

Отже, у цій розвідці нам би хотілося описати комунікативну поведінку представників країн Сходу, під якою ми розуміємо сукупність норм і традицій спілкування певної лінгвокультурної спільноти, що реалізуються в комунікації (Басюк, 2013: 90). Оскільки культура й ментальність країн Сходу надзвичайно сильно контрастує з українською (на відміну від європейської), детальний опис комунікативної поведінки східних народів є важливою базою для побудови партнерських відносин України з Близьким і Далеким Сходом.

Серед країн Сходу нас найбільше зацікавили Японія і Держава Ізраїль як країни з діаметрально протилежною мовленнєвою культурою: скута, скупа на слова Японія, де мовець найбільше боїться зачепити гідність чи почуття свого співрозмовника, а тому ніколи не скаже йому слово «ні», зате постійно повторюватиме «вибачте»; розкутий, галасливий Ізраїль, де не прийнято мовчати, перепрошувати чи приховувати свої емоції від співрозмовника. Пересвідчитися у цьому твердженні ми мали нагоду, опинившись під час перебування у кожній із країн в ідентичній ситуації, коли незнайома людина помилилася номером телефону. На нашу репліку: «Тут така людина не живе» японська співрозмовниця відповіла приблизно так: «Вибачте, будь ласка, я дуже пере-

прошую, я помилилася номером, даруйте, що потурбувала»: 申し訳ございません。電話番号を間違っていました。失礼いたしました。

Реакція ж ізраїльтянки на цю саму репліку була такою: «Що ти таке кажеш?! Що ж із нею (цією людиною) сталося?! Де ж це вона поділася?!»:

מה את אומרת? מה קרה לחווה? איפה הי? איפה חווה?

Отже, можемо висунути гіпотезу про полярність японського й ізраїльського національного характеру. Сформулюємо її так:

Ізраїль – галасливий, емоційний, прямолінійний;

Японія – стримана, підкреслено ввічлива, делікатна.

Ця полярність знаходитиме безпосереднє вираження у комунікативній поведінці обох народів, що і спробуємо продемонструвати нижче.

Об'єктом нашого дослідження є комунікативна поведінка ізраїльтян і японців, а предметом – особливості відображення національного менталітету ізраїльтян і японців через їхню комунікативну поведінку.

Мета статті – описати мовно-культурну ідентичність японців та ізраїльтян крізь призму їхньої комунікативної поведінки. З огляду на мету ставимо перед собою такі завдання: 1) розглянути комунікативну поведінку японців та ізраїльтян в однакових комунікативних ситуаціях; 2) визначити частотні ключові слова, які вживають японці й ізраїльтяни у типових комунікативних ситуаціях; 3) продемонструвати взаємозв'язок між уживанням частотних мовних одиниць і мовно-культурною ідентичністю японців та ізраїльтян. Матеріалом дослідження є наші польові нотатки, а також діалоги, які ми відібрали з підручників японської мови й івриту для іноземців (文化中級日本語II. 文化外国語専門学校。 – 東京, 1997。 – 277頁, みんなの日本語初級I. スリーエーネットワーク。 – 東京, 2013。 – 244頁, קלה הלחטהה ון תירבע, וןמדקא:תשדוחמ הרודה. א. 2007, 556מדידומע, оскільки, на нашу думку, у такому навчальному матеріалі автори намагаються подати не лише нову лексику і граматику, а й типові кліше і національну специфіку мовленнєвої поведінки.

Для досягнення мети статті ми послуговувалися кількома методами, а саме: спостереженням як методом польових досліджень, лінгвістич-

ним описовим методом, елементами зіставного і контрастивного аналізу.

Наукова новизна цієї розвідки полягає в систематизації власного мовного матеріалу, зібраного у результаті спостереження за мовленнєвою поведінкою японців та ізраїльтян, а також у спробі контрастивного аналізу мовно-культурної ідентичності цих двох народів.

Аналіз досліджень. Як ми вже зазначили раніше, аналіз комунікативної поведінки є актуальним напрямом сучасних лінгвістичних досліджень, які, однак, здебільшого ґрунтуються на матеріалі європейських мов. Саме поняття комунікативної поведінки, як нам відомо, свого часу запропонував відомий мовознавець Й. Стернін. Дослідження Й. Стерніна стало основою створення моделей комплексного опису комунікативної поведінки (Ф. Бацевич, М. Севіл-Тройк, О. Яшенкова), а також вивчення особливостей комунікативної поведінки різних народів у порівняльному аспекті. Сам Й. Стернін здійснював порівняльний аналіз комунікативної поведінки росіян та американців; М. Скаб порівнював комунікативну поведінку українців та поляків; Л. Басюк – комунікативну поведінку американських та британських парламентарів; І. Бубнова – комунікативну поведінку росіян і білорусів, при цьому для визначення національних особливостей комунікативної поведінки народів дослідниця провела цікаве опитування серед носіїв обох мов, яке допомогло їй узагальнити уявлення білорусів і росіян про національний менталітет обох народів. Окрім зіставних і протиставних досліджень комунікативної поведінки різних народів науковці також звертали увагу на її гендерний аспект (Т. Осіпова), комунікативну поведінку українців у міжкультурній комунікації (М. Скаб), особливості комунікативної поведінки білінгвів у двомовних ситуаціях (Я. Радишевич-Винницький) тощо.

Виклад основного матеріалу. На початку статті ми висунули гіпотезу про діаметральну протилежність японського та ізраїльського національних характерів, що виражається в особливостях комунікативної поведінки обох народів у тотожних комунікативних ситуаціях. Тому з'ясуємо основні риси японського та ізраїльського менталітетів і, відповідно, національних характерів. Отже, яким є менталітет японців та ізраїльтян? Японісти загалом згодні у тім, що характерною рисою японського менталітету є особливо поважне ставлення до співрозмовника, з якого випливає, по-перше, небагатослівність, по-друге, уникання різких висловлювань і наявність широкого асортименту етикетних висловів, а також граматичної

категорії ввічливості. Так, В. Овчинников пише: «Японський спосіб життя вважає мову далеко не єдиним і навіть не найкращим засобом спілкування. «Мовчання красномовніше за слова» – сказано в улюбленому прислів'ї» (Овчинников, 2014: 136). Відомий японіст С. Неверов додає ще деякі штрихи до національного портрету японців, стверджуючи, що характерною особливістю їхнього менталітету є особливе ставлення до співрозмовника, а для японської мови характерна нечіткість, неаналітичний, інтуїтивний характер вираження думки. Зокрема, японіст пише: «Для японця сказати «згоден» здається занадто прямолінійним, і він каже, використовуючи чотири заперечення поспіль: *нема того, щоб не було, що я не не згоден*» (Неверов, 1977: 323). Через це японці також намагаються уникати слова «ні» у процесі комунікації, адже це слово може зачепити почуття співрозмовника.

Для ілюстрації того, яким чином національний менталітет японців відображається у їхній комунікативній поведінці, розглянемо діалог:

— 前田さん、お疲れ様でした。

— 皆さん、ありがとうございます。おかげさまで今日のコンサートを成功させることができました。

— さすが「世界の前田」！すばらしい演奏でした。今日の成功は前田さんの実力ですよ。

— いいえ、皆さんが協力してくださったからこそ、私も頑張ることができました。

— Маеда-сан, добре попрацювали сьогодні!

— Дякую всім! Це завдяки вам наш концерт пройшов на відмінно.

— Та не даремно ж кажуть «Світовий Маеда». Ваше виконання було чудовим. І сьогоднішній успіх – це цілком ваша заслуга, Маеда-сан!

— Ні-ні, мені вдалося добре відіграти лише завдяки вашій підтримці!

Як бачимо, своєрідним «ядром» у комунікативній поведінці японців є співрозмовник, якого японці ставлять на особливе місце і всіляко приносять свою позицію порівняно з ним. Таке особливе ставлення до співрозмовника і є причиною надзвичайної ввічливості і всілякого уникання прямолінійності у мовленні японців. Відповідно, традиційний «японський» діалог (якщо, звісно, йдеться про комунікацію між більш-менш рівними за статусом співрозмовниками) неначе перетворюється на своєрідне змагання «хто кого перехвалить». Звернімо також увагу на фрази, які ми підкреслили: вони становлять традиційні етикетні кліше, що допомагають японцям висловити повагу до співрозмовника. Окрім залучення таких спеціальних кліше, «підвищити» співрозмовника

і «принизити» себе тут також допомагає категорія ввічливості (вона існує у мові як на лексичному, так і на граматичному рівнях, має як гоноративний, так і депреціативний різновид).

Яким же є менталітет ізраїльтян? Як пишуть у своїй розвідці «Особливості єврейського національного характеру» О. Тетерлева і Д. Готліб, «національному характеру євреїв притаманна самовпевненість і нахабство» (Тетерлева, Готліб), а головною єврейською рисою є відчуття власної гідності, а також дефіцит делікатності, розв'язність, безцеремонність, нахабство, грубість, нетерплячість (Тетерлева, Готліб). Для номінації цих рис євреїв навіть є спеціальний івритський термін «хуцпа», що дослівно означає «нахабство», а позначає особливий вид гордості, що спонукає до дії, незважаючи на небезпеку виявитися невідповідним, нездатним чи недосвідченим. Для єврея «хуцпа» означає сміливість, прагнення боротися з непередбачуваною долею, при цьому «хуцпани» («нахабний») поводить так, неначе його не турбує те, що він може помилятися (Тетерлева, Готліб).

Як приклад розглянемо діалог із підручника івриту для дорослих:

– בוקר טוב, גברת. אפשר לעזור לך?
 – אני רוצה משהו לערב, יפה ולא יקר.
 – שמלה, חצאית או מכנסיים?
 – חצאית לבנה וחולצה אדומה.
 – מה המידה שלך?
 – ארבעים ושתיים.
 – ארבעים ושתיים? אני צריכה לחפש. אולי את רוצה חצאית אדומה וחולצה כחולה?
 – לא, לא, רק לא כחול. אני לא אוהבת צבע כחול. יש לך משהו אחר?
 – אולי את רוצה שמלה לבנה? יש לי משהו מיוחד מפרזו ולא יקר.
 – מיוחד?? מפרזו? כמה זה עולה?
 – בשבילך, רק 1000!
 – 1000 חיים, מה אתה אומר על השמלה הזאת? חיים,
 חיים, איפה אתה? סליחה, גברת, אולי את ראית את בעלי? איפה
 בעלי?! איפה חיים שלי?!

– *Доброго ранку, пані! Я можу чимось допомогти?*
 – *Я хочу щось на вечір, щось гарне і недороге.*
 – *Сукню, спідницю чи брюки?*
 – *Білу спідницю і червону сорочку.*
 – *Який у вас розмір?*
 – *Сорок другий.*
 – *Сорок другий? Треба пошукати. Може, ви би хотіли червону спідницю і блакитну сорочку?*
 – *Ні-ні-ні, тільки не блакитну! Мені не подобається блакитний колір. У вас є щось інше?*
 – *А не хочете білу сукню? У мене є децю особливе з Парижу і недороге.*

– *Особливе?? З Парижу? Скільки воно коштує?*

– *Для вас лише 1000 шекелів!*

– *1000 шекелів! Хаїме, що ти скажеш про цю сукню? Хаїме, Хаїме, де ти? Вибачте, ви не бачили мого чоловіка? Де мій чоловік?! Де мій Хаїм?!*

Як бачимо, обидва співрозмовники (і покупець, і продавець) не соромляться висловлюватися прямолінійно; вживання етикетних кліше зведено до мінімуму, а жодних висловів, які би сприяли пом'якшенню тональності, не спостерігаємо взагалі. Ізраїльтянка-відвідувачка магазину чітко промовляє слово «ні», якого би всіяко уникала на її місці японка, а продавчиня не зважає на побажання клієнтки, сміливо і впевнено пропонує їй зовсім не те, що вона попросила, у чому бачимо яскраве вираження ізраїльської «хуцпи».

Отже, на основі наведених культурологічних даних і невеличких ілюстрацій уже можемо певним чином спрогнозувати типову комунікативну поведінку представників обох народів: японці будуть скупі на слова, говорячи щось, удаватимуться до низки етикетних кліше й описових фраз, уникаючи прямих висловлювань; ізраїльтяни ж говоритимуть багато і впевнено, доводитимуть свою думку співрозмовнику і не стримуватимуться у висловлюваннях. Для ілюстрації наших міркувань порівняємо діалоги з посібників японської мови та івриту для іноземців, що відображають мовленнєву поведінку обох народів у тотожних комунікативних ситуаціях:

– ごめんください。

– いらっしやい。どうぞお上がりください。

– 失礼します。

– コーヒーはいかがですか。

– ありがとうございます。

– どうぞ。

– いただきます。

– *Перепрошую!*

– *Ласкаво прошу! Будь ласка, заходьте!*

– *Вибачте, що турбую вас.*

– *Чи бажаєте кави?*

– *Дякую!*

– *Ось, будь ласка!*

– *Дозвольте пригоститися.*

Діалог демонструє приклад типової комунікативної поведінки у ситуації «завітати в гості до знайомого». Як бачимо, і гість, і господар уживають низку етикетних кліше, що зводяться до перепрошування гостя через незручність, яку завдає його візит господареві, і демонстрації ввічливої гостинності з боку господаря. Крім надзвичайної ввічливості в око також може впасти уникання стверд-

ного «так» у відповіді на пропозицію випити кави; слово «так», як і слово «ні», для японців асоціюється з прямолінійністю і неввічливістю, оскільки воно ставить у центр мовця, а не співрозмовника, як заведено у японській комунікативній культурі.

Тепер наведемо івритський діалог:

בוקר טוב, רחל.
 בוקר טוב, דויד.
 רחל, את רוצה לשתות משהו?
 כן, תודה רבה.
 מה את רוצה לשתות?
 קפה עם חלב, בבקשה.
 יש קפה, אבל אין חלב.
 אני לא אוהבת קפה בלי חלב. יש תה?
 כן, יש תה, אבל אין סוכר.
 לא, לא, אני לא אוהבת תה בלי סוכר. יש משהו קר?
 יש מים קרים.
 לא, תודה רבה, לא צריך! אני לא רוצה לשתות... יש לך רדיו? אני רוצה לשמוע מוזיקה.
 יש לי רדיו, אבל אני לא רוצה לשמוע מוזיקה. אני רוצה ללמוד!
 מה אתה אומר?! אתה רוצה ללמוד? כל הכבוד! איזה תלמיד!

– *Доброго ранку, Рахіле!*
 – *Доброго ранку, Давиде!*
 – *Рахіле, ти хочеш чогось попити?*
 – *Так, дякую!*
 – *Що ти хочеш пити?*
 – *Каву з молоком, будь ласка.*
 – *Кава є, але нема молока.*
 – *Я не люблю каву без молока. А є чай?*
 – *Так, чай є, але немає цукру.*
 – *Ні-ні, я не люблю чай без цукру. Є щось холодне?*
 – *Є холодна вода.*
 – *Ні, не треба! Я вже не хочу пити... Маєш радіо? Хочу слухати музику.*
 – *Радіо в мене є, але я не хочу слухати музику. Хочу вчитися.*
 – *Що ти кажеш?! Хочеш учитися? Браво! Який учень!*

Отже, що ж ми спостерігаємо у цьому прикладі? По-перше, жоден із комунікантів не зважає на почуття співрозмовника, ставлячи власні інтереси і бажання вище; у такій моделі комунікативної поведінки якраз і можемо простежити вербалізацію вказаної вище риси національного характеру ізраїльтян, що має назву «*хуцпа*». Обоє співрозмовників дуже впевнені у собі і не вдаються до заплутаних етикетних фраз, як це спостерігаємо у японському діалозі. По-друге, співрозмовники не стримуються у вживанні слів «так» чи «ні», яких ми би ніколи не почули у діалозі японців. По-третє, замість японських наду-

вічливих етикетних кліше ізраїльтяни вдаються до власних кліше, що носять фамільярний характер: «*Що ти кажеш?!*» (типова фраза-реакція на репліку співрозмовника, дуже частотна в івритомовній комунікації, що ми спостерігали й особисто), «*Браво!*» (дослівно «*Вся повага!*», відповідником цієї фрази в українській мові можемо назвати запозичене «*Респект!*»; фраза є реакцією на репліку співрозмовника, коли той сказав щось варте уваги). І, порівнюючи ситуацію з японською, не можемо також оминати цікаву деталь із вибором напоїв: чи стала би японка випитувати в господаря, які напої в нього є, та ще і «крутити носом», коли господар їх пропонує?

Розглянемо ще один приклад комунікативної поведінки японців та ізраїльтян в аналогічній ситуації. Діалоги ми також відібрали з підручників для іноземців. Отже, ситуація «запрошення друга провести час разом»:

— *もしもし、ミラーです。*
 — *ああ、ミラーさん、こんばんは。お元気ですか。*
 — *ええ、元気です。あのう、木村さん、小沢征爾のコンサート、一緒にいかがですか。*
 — *いいですね。いつですか。*
 — *来週の金曜日の晩です。*
 — *金曜日ですか。金曜日の晩はちょっと・・・。友達と約束がありますから、・・・。*
 — *そうですか。残念ですね。*
 — *ええ。また今度お願いします。*
 — *アッロ、це Міллер.*
 — *А, пане Міллер! Як ся маєте?*
 — *Дякую, добре. Е-е, як щодо піти вдвох на концерт Одзави Сейджі?*
 — *Чудово! А коли?*
 — *Ввечері наступної п'ятниці.*
 — *У п'ятницю? У п'ятницю ввечері трохи... Просто у мене запланована зустріч із друзями...*
 — *Он воно що? Шкода.*
 — *Так. Може, як-небудь іншим разом?*

Отже, відмова від запрошення «по-японськи» не містить слова «ні», яке було замінене на м'яке етикетне «трохи», щоби не образити співрозмовника. Сама тональність діалогу також чемна і м'яка, пронизана взаємоповагою.

Що ж спостерігаємо в діалозі між ізраїльтянами?

רחל, את רוצה ללכת איתי לקונצרט?
 איתך??? איתך אני לא רוצה ללכת...
 רחל, מה איתך?

אתה שואל מה איתי?? אתה לא לומד איתי, אתה לא הולך איתי למסעדות, אתה לא רוקד איתי במסיבות ולא חוזר איתי הביתה!! ומתי אתה מדבר איתי? אתה חבר שלי, או לא חבר שלי!!!

מה איתך, רחל, מה את מדברת??

– *Рахіле, хочеш піти зі мною до кінотеатру?*
 – *З тобою??? З тобою не хочу йти...*
 – *Рахіле, що з тобою?*
 – *Ти питаєш, що зі мною?? Ти зі мною не вчишся, ти не водиш мене до ресторанів, ти не танцюєш зі мною на вечірках і не проводиєш мене додому!! А коли ти взагалі розмовляєш зі мною? Ти мені друг чи ні?!!!*

– *Що з тобою, Рахіле, що ти таке кажеш??*

Здавалося би, ідентична комунікативна ситуація (запрошення і відмова його прийняти) з ідентичними комунікантами (друзі), проте наскільки різоче відрізняється її мовне оформлення: тут ми спостерігаємо і категоричне «ні», й апелювання до співрозмовника, й емоційні кліше «Що з тобою?» чи «Що ти таке кажеш?»; для підкреслення експресивності також ужито множинні знаки пунктуації. Також можемо простежити певні маніпулятивні звинувачувальні комунікативні тактики, що провокують співрозмовника до виправдання.

Розглянемо ще один приклад мовленнєвої поведінки японців та ізраїльтян у тотожній комунікативній ситуації – звертання до перехожого з проханням підказати дорогу. Спершу традиційно наведемо японський діалог:

– すみません。ユニユーヤ・ストアはどこですか。

– ユニユーヤ・ストアですか。あそこに白いビルがありますね。あのビルの中です。

– そうですか。どうもすみません。

– *Вибачте, де магазин «Юнюа-стоа»?*

– *«Юнюа-стоа»? Он там є біла будівля. Він усередині цієї будівлі.*

– *Он воно що? Дякую і вибачте!*

Що впадає в око у цьому прикладі? По-перше, місцевий мешканець, до якого звернулися з проханням, робить своє пояснення максимально нейтральним і розпливчастим, свідомо уникаючи наказових форм («*йдіть*») чи апелювання до співрозмовника («*бачите?*»). Відповідь на пояснення також вельми красномовна: вона містить етикетну формулу *そうですか*, яку японці вживають для демонстрації того, що вони почули і як зрозуміли слова співрозмовника, а також етикетну формулу *どうもすみません*, яка поєднує у собі і подяку, і вибачення.

Тепер порівняємо поведінку ізраїльтян в аналогічній ситуації:

סליחה אדוני, איך מגיעים לבנק?

זאת לא בעיה: לך ישר עד סוף המדרחוב, אחרי בתי הקפה,

ברחוב דיזינגוף, בצד שמאל, יש בנק לאומי.

תודה רבה.

על לא דבר. אתה רוצה לדעת עוד משהו?

כן, תודה. איפה יש סופרמרקט?
 מהבנק אתה צריך להמשיך ללכת ישר, לרחוב הרצל, ואחר כך לפנות ימינה, לרחוב שטמפר.
 עד לאן ללכת ברחוב שטמפר?
 לך עד הסוף. בצד ימין, לפני הבניין האחרון, יש סופרמרקט.
 תודה.
 על לא דבר, להתראות. אוי! השעה 13! הבנק סגור
 בצהריים

– *Вибачте, пане, як пройти до банку?*

– *Це не проблема: йдіть прямо до кінця пішо-хідної вулиці, після кав'ярень на вулиці Дізентоф зліва буде банк «Леумі».*

– *Дуже дякую.*

– *Немає за що. Може, хочете ще щось запитати?*

– *Так, дякую. Де супермаркет?*

– *Після банку вам треба продовжувати йти прямо до вулиці Герцель, а потім повернути праворуч, на вулицю Штампер.*

– *І куди йти по вулиці Штампер?*

– *Ідіть до кінця. справа, перед останньою будівлею, буде супермаркет.*

– *Дякую.*

– *Немає за що, бувайте! Ой, 13-та! Банк зачинений на обідню перерву!*

Як бачимо, ізраїльська «хуци» знаходить вияв і в такій максимально нейтральній ситуації: перехожий цілком упевнений, що зможе допомогти своєму німецькому візаві і з іншими питаннями, нав'язуючи йому свою додаткову допомогу, коли предмет розмови вже був вирішений. Та й у відповідь на таку пропозицію чуємо лише стримане «дякую»; японець у подібній ситуації відмовився би від подальшої допомоги, щоб не обтяжувати співрозмовника, а якби і погодився, то оформив би свою репліку величезною кількістю вибачень та елементами ввічливого мовлення. Також в око впадає формулювання «*вам треба...*», яке є доволі категоричним і теж може бути потрактоване як вияв «хуци». Уявити таке формулювання в аналогічній японськомовній комунікативній ситуації неможливо та й в українськомовній доволі складно (українець, напевне, вжив би просто «*йдіть*», «*продовжуйте йти*»). Також звертаємо увагу на останню репліку: емпатичне безпосереднє висловлювання своїх міркувань чи емоцій теж є рисою ізраїльтян, що у японській культурі дорівнювало би вираженню неповаги до співрозмовника і вторгнення у його когнітивну й емоційну сферу.

Наведені приклади свідчать про своєрідну полярність як менталітету, так і комунікативної

поведінки японців та ізраїльтян; українці ж зі своєю комунікативною поведінкою, напевне, розташовуються десь посередині цієї уявної шкали, тому спілкування як із японцями, так і з ізраїльтянами не створює для українців культурного шоку, який можуть відчутти представники цих двох народів у безпосередній комунікації.

Отже, розглядати Схід як єдине ціле просто на противагу Заходу є великою помилкою, що веде до непорозуміння і створення перешкод у розвитку міжкультурних зв'язків. Звісно, Західний світ також не є гомогенним, однак, на нашу думку, різниця у менталітеті і, відповідно, у комунікативній поведінці представників різних країн Заходу є не настільки різною, як у випадку Сходу.

Такою постала перед нами мовленнєва поведінка японців та ізраїльтян у типових комунікативних ситуаціях. Надалі наведемо також наші особисті спостереження за комунікативною поведінкою японців та ізраїльтян і поміркуємо над тим, як же у ній виявляється мовно-культурна ідентичність народів. Ще на початку нашої розвідки ми вказали мовно-культурну характеристику Ізраїлю та Японії: Ізраїль – галасливий, емоційний, прямолінійний; Японія – стримана, підкреслено ввічлива, делікатна. Відповідно, ключовими словами і фразами, які є частотними у мовленні японців та ізраїльтян і втілюють їхній національний характер, на нашу думку, є такі:

1) *חוצפה* (нахабство) в Ізраїлі і *失礼* (вибачте мене за мою грубість) у Японії – ця пара слів, на нашу думку, є ядром ідентичності обох народів; пари мовних одиниць у пунктах 2) і 3) органічно виводяться з цього ядра;

2) *מה פתאום?* (чого це раптом?) в Ізраїлі й *ちよつと* (це трохи...) в Японії;

3) *מה אתה אומר?* (що це ти кажеш?) в Ізраїлі й *申し訳ありません* (мені немає прощення) в Японії.

Ці слова несуть у собі цілий культурний пласт, а їхні комунікативні функції є майже універсальними. Типовими контекстами, у яких нам доводилося їх чути, є такі:

«*מה זה החוצפה מן הכלל?*» («Що це за надзвичайне нахабство»);

«*לא הבנתי, מה זה החוצפה הזאת?*» («Не зрозуміла, що це за нахабство таке»);

«*פה צריך להיות חוצפני?*» («Тут треба бути нахабним»);

«*מה פתאום אני אעשה את זה?*» («Чого це раптом я це робитиму»);

«*לא, מה פתאום?*» («Ні, чого це раптом»);

«*לא נראה לך שזה כבר יותר מדי?*» («Тобі не здається, що це вже занадто»);

«*מה זאת אומרת?*» («Це ще що значить»);

«*失礼ですが...*» («Вибачте мене за мою грубість, але...»);

«*遅くなって申し訳ありません*» («Мені немає прощення, бо я спізнився»);

«*そろそろ失礼します*» («Вже скоро буду йти», дослівно: «Вже скоро робитиму грубість»);

«*すみません、それはちょっと...*» («вибачте, але це трохи...»); вся фраза виступає евфемізмом до слова «ні» і позначає ввічливу відмову).

Усі наведені вище фрази нам доводилося чути в абсолютно різних комунікативних ситуаціях, від мовців геть різного віку і соціального статусу, що свідчить про їхню універсальність і тісний зв'язок із національним менталітетом. Виходить, що мовленнєва поведінка японців утілює відчуття необхідності повсякчас перепрошувати, дякувати, уникати прямолінійності; а комунікативна поведінка ізраїльтян пов'язана з відчуттям природності різкого реагування на фрази співрозмовника, апелювання до емоцій, гіперболізації.

Висновки. Отже, підіб'ємо підсумки: 1) комунікативна поведінка японців та ізраїльтян у тотожних ситуаціях є полярною: характерними для японців є недомовки, вживання великої кількості етикетних кліше, уникання однозначних суджень; ізраїльтянам же притаманні прямолінійні висловлювання, емоційні кліше маніпулятивного характеру, багатомовність; 2) ключовими мовними одиницями, що демонструють національний характер ізраїльтян і японців, є івр. *хуца* («нахабство») і яп. *шіцурей* («вибачте мене за мою грубість»); 3) типові мовленнєві звороти, що їх уживають японці й ізраїльтяни у різних комунікативних ситуаціях, втілюють етноспецифічні риси обох народів: гіперболізована повага до співрозмовника у японців і впевненість у собі, своїх словах і вчинках в ізраїльтян. Якщо намалювати уявну шкалу, то можна сказати, що національний характер японців та ізраїльтян є полярним і створює опозиції за шкалами «емоційність – стриманість», «прямолінійність – завуальованість», «фамільярність – увічливість», «нахабство – скромність».

На нашу думку, актуальним напрямом подальших досліджень міжкультурної комунікації з країнами Сходу є детальніше вивчення етнічних стереотипів і того, як вони впливають на міжкультурну комунікацію українців із представниками східних культур; перспективним, на нашу думку, є проведення опитування серед українців і представників східних культур щодо уявлення одне про одного з метою визначення глибини міжетнічних стереотипів і способів їх найшвидшого подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Л. М. Національно-культурна специфіка комунікативної поведінки учасників парламентського дискурсу Великої Британії та США. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 43(1). С. 89–94.
2. Неверов С. В. Особенности речевой и неречевой коммуникации японцев. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва : Наука, 1977. С. 320–345
3. Овчинников В. В. Сакура и дуб. Москва : АСТ, 2014. 608 с.
4. Тетерлева Е. В., Готлиб Д. Л. Особенности еврейского национального характера. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-evreyskogo-natsionalnogo-kharaktera> (дата звернення: 30.06.2021).

REFERENCES

1. Basiuk L. M. Natsionalno-kulturna spetsyfika komunikatyvnoi povedinky uchasnykiv parlamentskoho dyskursu Velykoi Brytanii ta SShA. *Movni i kontseptualni kartyny svitu* [National and cultural specifics of communicative behavior of participants in the parliamentary discourse of Great Britain and the United States]. *Movni i kontseptual'ni kartyny svitu*. 2013. Vyp. 43(1), pp. 89-94. [in Ukrainian]
2. Neverov S. V. Osobennosti rechevoi i nerechevoi kommunikatsii iapontsev [Features of speech and non-speech communication of the Japanese]. *Natsional'no-kul'turnaia spetsifika rechevogo povedeniia*. Moskva: Nauka, 1977, pp. 320-345 [in Russian]
3. Ovchinnikov V. V. Sakura i dub [Sakura and oak]. Moskva: AST, 2014. 608 p. [in Russian]
4. Teterleva E. V., Gotlib D. L. Osobennosti ievreiskogo natsional'nogo kharaktera. [Features of the Jewish national character]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-evreyskogo-natsionalnogo-kharaktera> (Accessed on: 30.06.2021). [in Russian]

УДК 811.581.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-28>

Ірина КОСТАНДА,
orcid.org/0000-0002-5144-0941
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри китайської філології
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) *kostanda.iryana@ukr.net*

ПОЗАЛІНГВАЛЬНІ ТА ЛІНГВАЛЬНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИКИ ЯК ГАЛУЗІ ДАВНЬОКИТАЙСЬКОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ

У статті розглянуто процеси формування та становлення граматики як окремої галузі китайської лінгвістичної традиції. З початку виникнення перших спроб лінгвістичних досліджень (III–IV століття до нашої ери) і до кінця XIX століття (до 1898 року, коли вийшла перша граматика – «Граматичний компендіум пана Ма» («马氏文通», «Ма ши вень тун») авторства Ма Цзяньчжуна), граматика як галузь лінгвістики не була відокремленою та чітко окресленою. У статті розглянуто та проаналізовано позалінгвальні чинники, які мали вплив на формування лінгвістичної ситуації у стародавньому Китаї та Європі: моделі мислення та пізнання світу. Проаналізовано та визначено європейську модель пізнання світу (логічна) та китайську модель пізнання світу (інтуїтивна). Науково обґрунтовано та доведено вплив обох моделей на формування і загальний розвиток лінгвістичного знання загалом і граматики зокрема. У дослідженні для отримання наочних та достовірних результатів проведено порівняння означених вище моделей пізнання, окреслено характеристики кожної, а також більш детально розглянуто китайську модель пізнання світу та ті тенденції розвитку граматичного знання, які вона започаткувала та сформувала. У дослідженні доведено, що граматичні концепції походили від концепцій традиційної філософії й етики стародавнього Китаю (даосизм, конфуціанство, легізм тощо), які, у свою чергу, відображали інтуїтивну модель пізнання. Формат статті дозволяє наочно показати вектор розвитку граматичних досліджень, у тій формі, яка існувала у стародавньому Китаї, а також довести той факт, що розвиток граматичних концепцій проходив завдяки розвитку традицій екзегези, які вводили нові форми досліджень та методи лінгвістичних досліджень. Поєднання традицій екзегези та філософських концепцій визначило розвиток процесів граматизації та сприяло формуванню сприйняття граматики як «інтуїтивного знання», граматичні праці із граматики обмежувалися формою лексикографічних видань, а саме словниками службових слів. Результати проведеного дослідження надають відповіді щодо походження та функціонування мовних феноменів сучасної китайської мови.

Ключові слова: китайська граматика, лінгвістична традиція, модель пізнання світу, службові слова.

Iryna KOSTANDA,
orcid.org/0000-0002-5144-0941
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Chinese Philology
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) *kostanda.iryana@ukr.net*

NON-LINGUAL AND LINGUAL FACTORS OF GRAMMAR FORMATION AS BRANCHES OF THE ANCIENT CHINESE LINGUISTIC TRADITION

The article examines the processes of formation and development of grammar as a separate branch of the Chinese linguistic tradition. From the beginning of the emergence of the first attempts at linguistic research (namely 3–4 centuries BC) until the end of the 19th century. (Namely, until 1898, when the first grammar “Mr. Ma’s Grammar Compendium” (“马氏文通”, “Mas shi wen tong”) by Ma Jianzhong was published) grammar as a branch of linguistics was not separated and clearly outlined. The article examines and analyzes the lingual factors that influenced the formation of the linguistic situation in ancient China and Europe: models of thinking and cognition of the world. The European model of the world cognition (logical) and the Chinese model of the world cognition (intuitive) are analyzed and defined. The influence of both models on the formation and general development of linguistic knowledge, and grammar, has been scientifically substantiated and proved. In the study, to obtain clear and reliable results, the above-mentioned models of cognition were compared and the characteristics of each were indicated, and the Chinese model of world cognition and those trends in the development of grammatical knowledge that it began and formed were considered in more detail. The study proves that grammatical concepts originated from the concepts of traditional philosophy and ethics of ancient China (Taoism, Confucianism, Legism, etc.), which, in turn, reflected an intuitive model of cognition. The format of the

article allows you to visually show the vector of development of grammatical research in the form that existed in ancient China, as well as to prove the fact that the development of grammatical concepts took place thanks to the development of the traditions of exegesis, which introduced new forms of research and methods of linguistic research. The combination of the traditions of exegesis and philosophical concepts determined the development of dramatization processes and contributed to the formation of the perception of grammar as “intuitive knowledge”, grammatical works on grammar were limited to the form of lexicographic publications, namely dictionaries of service words. The results of the study give answers about the origin and functioning of the linguistic phenomena of the modern Chinese language.

Key words: Chinese grammar, linguistic tradition, model of knowledge of world, function word.

Постановка проблеми. Наприкінці XIX ст., а саме в 1898 р., у Китаї виходить перша граматики – «Грамматичний компендіум пана Ма» («马氏文通», «Ма ши вень тун») авторства Ма Цзяньчжуна (馬建忠, 1845–1900 рр.), цей момент стає відправним для розвитку китайської граматики як науки, проте необхідно зазначити один ключовий момент: граматики сформувалася в окрему галузь лінгвістичних досліджень лише під впливом західноєвропейського мовознавства. Наведемо цитату В. М. Алпатова: «Китайська традиція до її європеїзації наприкінці XIX ст. не знала граматики, основним видом опису в ній був словник» (Левицкий, 2006: 21). Отже, саме «європеїзація» стала причиною появи нового напрямку лінгвістичних досліджень у китайській мові, її наслідком стало те, що структуру й основні категорії латинської граматики було використано як основу для досліджень граматики китайської. Ця основа і напрям досліджень зберігаються і дотепер: відбувається адаптація наявних мовних явищ та феноменів китайської мови під європейські граматичні категорії та концепції. Після появи першої граматики китайської мови китайські та зарубіжні лінгвісти упродовж усього XX ст. користувалися запропонованим методом: через використання основної європейських граматичної термінології проводити опис граматичних понять китайської мови.

Аналіз досліджень. Існує ціла низка праць із граматики та підручників, побудованих за принципом використання основної європейської граматичної термінології: Ма Цзяньчжуна (1898 р.), Лі Цзіньсі (1924 р.), Ж. Мюллі (1935 р.), І. М. Ошаніна (1949 р.), Люй Шусяна (1953 р.), В. І. Горелова (1989 р.), А. Ф. Кондрашевського, М. В. Румянцевої, М. Г. Фролової (2005 р.), інші. До появи першої граматики авторства Ма Цзяньчжуна кодифікаторами граматики китайської мови були лексикографічні праці, у яких було зібрано та пояснено вживання службових слів для письмової мови веньянь. Проте праць, присвячених пошуку нових підходів до розгляду граматичних явищ китайської мови та спрямованих на пошуки пояснень граматичних феноменів китайської мови, нами помічено не було.

Мета статті – розглянути причини, які призвели у процесі розвитку китайської лінгвістичної традиції до відсутності виокремлення граматики в окрему галузь лінгвістики, аж до початку «європеїзації», питання відсутності розвитку граматики в давньому Китаї в такій формі, як у Європі.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що оскільки інтереси нашого дослідження стосуються процесів нормалізації та кодифікації мов веньянь і байхуа, то до розгляду й аналізу приймаються роботи китайських лінгвістів та іноземних дослідників вказаних вище мов, які мали вплив на процеси нормалізації та кодифікації. Велика частина досліджень граматики XX–XXI ст. належить до сучасної китайської мови путунхуа й до аналізу граматичних нормалізації та кодифікації безпосередньо цієї мови. Що ж стосується досліджень мов веньянь і байхуа зарубіжними вченими, то вони, незважаючи на глибоку наукову цінність, через низку причин (політика закритості Китаю, ізолюваний розвиток китайської наукової традиції тощо) не мали впливу на процеси нормалізації та кодифікації мов веньянь і байхуа. Тому граматичні концепції і дослідження зазначених вище мов зарубіжних лінгвістів-китаєзнавців ми будемо наводити не систематично і тільки з метою дати більш глибоке уявлення про граматичні феномени давньокитайської мови.

На процес формування дослідницьких підходів і методології впливали світогляд і сформована ним модель пізнання світу. Європейський і китайський світогляд – це дві варіації світогляду, у кожній застосовується своя вихідна модель.

Модель мислення поділяється на два види.

1. Логічний (у Європі): раціональність, поступовий процес пізнання через аналіз, дослід, побудову раціональних припущень. Раціональність західноєвропейського світогляду визначає пізнання як побудову теоретичної моделі та її підтвердження через експериментальні дослідження, а наукова діяльність спрямована на пізнання законів світу (через побудову теоретичних моделей).

2. Інтуїтивний (у Китаї): миттєвий процес розуміння суті речей через цілісне пізнання світу з допомогою використання інтуїтивних методів. Інтуїтивне пізнання було виражено також у релі-

гійних течіях, які набули поширення в Китаї: так, у китайському варіанті буддизму є поняття «мить розуміння», що означає «осягнути весь світ за одну мить» (Яхонтов, 1965: 28).

Не можна зі стовідсотковою впевненістю стверджувати, що раціональність не властива китайській культурі, однак можна стверджувати, що раціональність китайської думки має інші характеристики: виокремлення закономірностей природи й узгодження своєї поведінки (та взагалі способу життя) із цими закономірностями. Такого роду раціональність властива даосизму, ми можемо навести з «Дао де цзіну» (“道德经”, вірш 3) таке визначення для неї: «Початок і кінець пов'язані одне з одним – це вічний закон! Тому мудрець, знаючи як пов'язані одне з одним явища, робить справи недіянням, навчання здійснює мовчанням: нехай усе суще саме, природним шляхом, виникає і росте. Він не закладає для цього основ, він діє, але без особистих прагнень, він не стає зарозумілим, досягнувши успіху і визнання» (前后相随, 是以圣人处无为之事, 行不言之教, 万物作焉而不辞, 生而不有, 为而不恃) (Лао Цзи, 2020: 9). Отже, методи, якими визначалися закономірності світогляду, також відрізнялися від європейських наукових процедур:

– пошук знань спрямовано лише на пошук рішень визначених, конкретних практичних завдань (Яхонтов, 1965: 34);

– дескриптивний підхід, із детально прописаними аспектами/елементами;

– метафізичний формалізм (Яхонтов, 1965: 35);

– дослідницька діяльність була спрямована не на нові наукові відкриття, а на збереження наявного стану речей та всесвіту загалом.

Тож, виходячи із зазначених вище принципів, розвиток методології дослідження, науки взагалі і граматики зокрема в Китаї виходив з інтуїтивної моделі пізнання, а в галузі мовознавства китайських лінгвістів цікавили конкретні питання: тлумачення стародавніх текстів (здебільшого з конфуціанської ідеології); розроблення методики дескриптивного характеру з покращення написання творів з урахуванням кращих зразків кожної галузі письменництва; створення антологій як емпіричне узагальнення із щонайкращих літературних творів; дескриптивний характер класифікацій мовного матеріалу без пошуку закономірностей уживання та функціонування мови.

Китайська мовознавча традиція більше тяжіє до філології, ніж до лінгвістики. У китайській мові є граматика, але підходи до її аналізу суттєво відрізнялися від європейської методології проведення досліджень. Західноєвропейські

мови можна характеризувати як «гіпотаксис»: зв'язок між словами і реченнями реалізується за допомогою мовних форм (включаючи лексику і морфологію), а зв'язок між пропозиціями відсутній (Шутова, 2003). Китайська граматика – це паратаксис (від грец. *παράταξις*, *parátaxis* – «вибудовування поруч»): зв'язок між словами і реченнями реалізується через логічний зв'язок значень слів і пропозицій без використання формальних засобів мови. Категорії числа, відмінка, часу тощо не відображаються у змінах слів, як, наприклад, у романо-германських мовах, але повинні визначатися з контексту використання. У Китаї до кінця XIX ст. учні та кандидати на державні іспити писали твори після прочитання великої кількості матеріалу (класичних текстів), інтуїтивно використовуючи граматичні конструкції із прочитаного, а не спираючись на використання граматичних правил, занотованих у підручниках.

Хоча граматики, схожої на європейську, у Китаї не було до кінця XIX ст., проте існували автентичні граматичні концепції, які також, як і в європейській лінгвістичній традиції, брали свій початок із філософських творів.

За часів доціньського періоду у творах «Мо-цзін» (“墨经”) обговорюється взаємозв'язок між ім'ям і реальністю, теорія узагальнювальних назв (гіперонімів) і уточнюючих назв розглядається в «Сюнь-цзі» (“荀子”), у «Гун'ян Чжуань», давньокитайському творі – коментарі до хроніки «Весни і Осені» (“公羊传”) і «Юйлян Чжуань» (“穀梁传”), класичній книзі з давньої китайської історії, було розглянуто значення багатьох службових слів та порядок слів у реченні (Ван Ли, 1989). Так, головний принцип, за яким було розташовано слова в реченні, був виокремлений у давньокитайському творі – коментарі до хроніки «Весни і Осені» «Гун'ян Чжуань» (ці коментарі були записані у II ст. до н. е.). У хроніках «Весни та Осені» є такі рядки: «Весною, <...>, на (князівство) Сун обрушилося (з гуркотом) каміння, (у кількості) п'ять. У цьому місяці шість чапель, повертаючись, пролетіли столицю князівства Сун <...>» (“春, <...>, 陨石于宋五。是月, 六鹤退飞过宋都”) (林玉山, 1983: 28). У «Гун'ян Чжуань» до цих рядків є такий коментар: «Чому спочатку зазначено «обрушилися», а потім «каміння»? «Обрушилися (з гуркотом) каміння» – спочатку слухове сприйняття гуркоту, а після звуку видно причину, видно, що це «каміння», і, як підсумок, видно його кількість <...> Чому спочатку зазначено «шість», а потім «чаплі»? «Шість білих, повертаючись, пролетіли», «відступаючи» – спочатку зорове сприйняття. Видно, що шість, потім видно, що це «чаплі», як

підсумок видно, що вони повертаються» («曷为先言陨而后言石? 陨石记闻, 闻其磧然, 视之则石, 察之则五 <...> 曷为先言六而后言鹞? 六鹞退飞, 记见也. 视之则六, 察之则鹞, 徐而察之则退飞») (林玉山, 1983: 32<...>33). У коментарі пояснюється: ““陨石” стоїть на початку речення, тому що чуто звук падіння каміння, а вже потім можна побачити його кількість, а друге речення починається з ієрогліфа, який передає кількість «шість» (“六”), тому що на небі одразу можна побачити кількість птахів і лише потім визначити напрям та причину їхнього польоту». Цей коментар добре ілюструє проходження процесу пізнання, а також започатковує принципи розташування слів у реченні: порядок слів у ньому – це чітка хронологія, строге дотримання послідовності розгортання подій у часі. Цей принцип стає основоположним для побудови речення мовою веньянь. Також у цей період у “公羊传” («Гуньян чжуань») та “谷梁传” («Гулянь чжуань») було розглянуто вживання та значення службових слів, так, наприклад, сказано про різницю вживання сполучників 而 та 乃, які можна перекладати однаково, як «тоді» (林玉山, 1983: 36).

За часів династій Цінь (秦朝, 221–206 pp. до н. е.) і Хань (漢朝, 206 p. до н. е. – 220 p. н. е.) в екзегетичних дослідженнях містяться граматичні коментарі до класичних текстів. Так, у вірші «Сьомий місяць» (“七月”) із «Ши цзіну» (“诗经”) є такі строфи: «У сьомому місяці в полях, у восьмому переходять до низу карниза співати, у дев'ятому місяці лежать під порогом, а десятого місяця цвіркуні приходять у моє ліжко» (“七月在野, 八月在宇, 九月在户, 十月蟋蟀入我床下”). Екзегет часів династії Східна Хань (東漢, 25–220 pp.) Чжен Сюань (郑玄, 127–200 pp.) зазначає: «На початку строф, починаючи зі строфи «у сьомому місяці» до строфи «у десятому місяці», усі дії робить цвіркун» (“自‘七月在野’至‘十月入我床下’皆为蟋蟀也») (林玉山, 1983: 40). Чжен Сюань зазначає, що у трьох реченнях-строфах скорочено підмет «цвіркун». Китайська граматики мови веньянь базується головним чином на двох аспектах, як-от: порядок слів у реченні та службові слова. Також за часів династії Східна Хань Сюй Шень (许慎, 58–147 pp.), автор словника «Шо Вень Цзе Цзи» (“说文解字”), розглядав службові слова, за цим словником службові слова мають назву:

- 词 – так називають: 只, 矣, 者, 皆, 宁;
- 辞 – називають: 各, 粲;
- 语 – називають: 乎 (Ван Ли, 1989).

Сюй Шень також зробив перший теоретичний узагальнюючий опис службових слів: «Слова

(词) – (мають) внутрішній зміст (у реченні, тексті), крім знаменних слів» (“词, 意内而言外也”). “意内” – внутрішній зміст, тут мається на увазі граматичний зміст, який закріплено за службовим словом. “言外” – «окрім знаменних слів»: “言” – має значення «повнозначні слова» або «знаменні слова» (“实词”). Сюй Шень уважав, що не тільки знаменні, але й службові слова мають свій зміст та виконують граматичну функцію (林玉山, 1983: 70).

За часів династії Західна Хань (西漢, 202 p. до н. е. – 9 p. н. е.) службові слова називаються терміном «ці» – 辞 (слова: 薄, 且, 载, 思) (Ван Ли, 1989).

За династії Тан (唐朝, 618–907 pp.) видатний екзегет та лінгвіст Кун Інда (孔颖达, 574–648 pp.) у праці «Чунь Цю Цю Чжуань чжен-і» (“春秋左传正义”) уперше вжив слово «граматика» (“语法”), що буквально значило «закони мови». Кун Інда у своїй праці «Маоши чжен-і» (“毛诗正义”, «Достовірне значення віршів Мао») уже намагався виділити клас «службових слів» (辞), наведемо цитату: «Коли використовуєш усі ієрогліфи, то (одні з них) мають сформоване значення, як у вірші «Гуань гуань цюцзюй» (“关关雎鸠”), або (одні з них) використовуються як допоміжні із запозиченими значеннями, це такі слова: 者, 乎, 而, 只, 且 тощо. Слова 兮, 矣, 也 та інші одразу мали первісне значення службових (辞), хоча в разі вживання в реченні не мають свого змісту» (“然字之所用, 或全取以制义, “关关雎鸠”之类也. 或假辞以为助, 者, 乎, 而, 只, 且之类也 <...>, 兮, 矣, 也之类, 本取以为辞, 虽在句中, 不以为义”) (林玉山, 1983: 53).

За доби Тан головним джерелом знань про граматику стає буддійське вчення: мовою буддійського вчення є санскрит, а це мова з розвинутою структурою морфологічних змін, тому буддійські монахи під час перекладу текстів учення мусили звертати увагу на синтаксис та морфологічні зміни, необхідні для побудови речення. Цей факт привертає увагу тим, що китайці почали вивчати граматику санскриту майже на 1 000 років раніше за європейців, які розпочали дослідження санскриту у XIX ст.

У період династії Сун (宋朝, 960–1279 pp.) з'являються терміни: «знаменні слова» (“实字” – буквально «справжні знаки») і «службові слова» (“虚字” – буквально «пусті знаки»). У Чжоу Хуея 周辉 читаємо таке: «Дунь-по, коли навчав мудрих писати твори, (казав), що коли службових слів забагато, а змісту замало; коли пустих слів багато, а справжніх мало – це все шкодить образності». 东坡教诸子作文, 或辞多而意寡, 或虚字多, 实字少, 皆批谕之 (林玉山, 1983: 55).

У працях учених династії Південна Сун (南宋, 1127–1279 рр.) терміни «синтаксис» (“句法” – буквально «закони речення/фрази»), «граматика» (“语法” – буквально «закони мови») є частовживаними. Також за династії Сун екзегет та філолог Фан Сівен (范晞文, ? – ? рр.) у своєму творі «Нічні розмови перед сном» (“对床夜语”) уперше розподіляє слова на «живі» (“活字”) та «мертві» (“死字”), а інший філолог Мін І-мін (明佚名) у своїй праці «Класифікації» (“对类”) надає визначення: ««Мертві слова» (“死字”) – це слова, якими описується характеристика явищ: великий, високий, яскравий тощо (відповідає сучасному прикметнику); «живі слова» – це ті, які позначають дію: летіти, змінюватися, стрибати тощо (відповідають сучасному дієслову)». У 1842 р. німецький місіонер Карл Фрідріх Август Гюцлаф (Karl Friedrich August Gützlaff, 1803–1851 рр.) у своїй праці «Грамматика китайської мови» (“汉语语法”) використав теорію про «живі слова» та «мертві слова», про яку потім у своїх працях згадували англійський китаєзнавець Джозеф Едкінс (Joseph Edkins, 1823–1905 рр.) та німецький китаєзнавець Георг фон дер Габеленц (Georg von der Gabelentz, 1840–1893 рр.) (Яхонтов, 1965: 47).

За династії Південна Сун Хуан Чжені (黄震, 1213–1281 рр.) уперше використовує розподіл слів на «слова руху» (动字) та «слова спокою» (静字): “正音为静字, 转音为动字” («Зі стандартною вимовою слово статичне, зі зміненою вимовою слово рухоме») (林玉山, 1983: 59). «Слова руху» відповідають дієсловам, а «слова спокою» – іменникам та прикметникам. Згодом, за династії Юань (元朝, 1271–1368 рр.), прикметники виділяють в окрему групу слів, які «надають опис», для таких слів з’являються назви 形容之词, або 形容之辞. Окрім того, для таких слів також існували й інші назви:

- 形况字 (досл. – «слова стану й образу»);
- 状物之词 (досл. – «слова стану речі»);
- 状事之词 (досл. – «слова стану події») тощо;
- 词助 (досл. – «допоміжні словам»);
- 句助 (досл. – «допоміжні реченням»);
- 辞助 (досл. – «слова, що допомагають»);
- 助词 (досл. – «допоміжні слова»);
- 助句 (досл. – «допоміжні речення»);
- 助辞 (досл. – «допоміжні слова»);
- 助句辞 (досл. – «допоміжні для слів та речень»);
- 助语辞 (досл. – «допоміжні для мови та слів»);
- 语助辞 (досл. – «слова, що допомагають»);
- 语助声 (досл. – «мова, що допомагає вимові») тощо (林玉山, 1983: 37).

За династії Юань також виходять спеціальні лексикографічні посібники з вивчення службових слів, ці словники вважаються першими окремими працями із граматики китайської мови. Хоча називати ці праці граматичними можна з великою натяжкою, тому що за формою організації змісту – це словники. Так, перша робота з дослідження граматики, яка вийшла в 1324 р., – «Юй Чжу» (“语助” – буквально «Допоміжні слова») авторства Лу Івея (卢以纬, ? – ? рр.) (Яхонтов, 1965: 69).

За часів династії Цін (清朝, 1636–1912 рр.) замість терміна «закони речення» (“句法”) більш поширеним стає термін «граматика» (“文法” – буквально «закони писемного тексту»), цей новий термін розуміється як «закон, що допомагає (формувати) знаки у строфи, писати повні твори (за допомогою) закону» (“法令条文, 作文方法”). На позначення службових слів за династії Цін уживають такі терміни:

- 助字 (буквально – «допоміжні знаки») і 虚字 (буквально – «пусті знаки»), але із часом у використанні залишається 虚字 (буквально – «пусті знаки»). Також за династії Цін виходять граматичні праці, інакше кажучи, лексикографічні класифікації службових слів:
- “虚字说” («Пояснення службових слів») Юань Женьліня (袁仁林, 1710 р.);
- “助字辨略” («Скорочений аналіз службових слів») Лю Ці (刘淇, 1711 р.);
- “经传释词” («Пояснення службових слів із канонічних») Ван Іньчи (王引之, 1798 р.) (林玉山, 1983: 68).

Варто зазначити, що головним напрямом розвитку граматичних досліджень епохи Цін стає аналіз і тлумачення значень службових слів. Такий стан розвитку граматики як науки продовжується до виходу першої комплексної граматики «Ма ши вень тун» (“马氏文通”) (林玉山, 1983: 73).

Висновки. Отже, можна зробити такі висновки:

- хоча в давньому Китаї і не було окремих праць або підручників із граматики, проте велика кількість екзегетичних коментарів і анотацій містять граматичні концепції, які можна розглядати як перші граматичні кодифікатори;
- значним досягненням традиційної китайської філології в галузі граматики можна вважати розподіл слів на знаменні слова (实词) і службові слова (虚词);
- був розроблений термінологічний апарат, але терміни не мали чітких визначень, не було вироблено чітких критеріїв для систематизації термінів (здебільшого це терміни на позначення службових слів).

Отже, граматична термінологія, яка пропонується вченими класичного етапу китайського мовознавства, надає інформацію про сприйняття грамматики в мові веньянь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ван Ли. Части речи. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1989. XXII. С. 37–53.
2. Лао Цзи. Книга шляху та гідності. Пер. з кит. І. О. Костанда. Київ : Вид. союз «Андронум», 2020. 102 с.
3. Левицкий Ю. А., Боронникова Н. В. История лингвистических учений. Москва : Высшая школа, 2006. 302 с.
4. Шутова Е. И. Проблема частей речи в китаеведении. *Вопросы языкознания*. 2003. № 6. С. 47–64.
5. Яхонтов С. Е. Древнекитайский язык. Москва : Наука, 1965. 115 с.
6. 林玉山. 汉语语法学史. 湖南 : 湖南教育出版社, 1983. 359 с.

REFERENCES

1. Wang Li. Chasti rechi. [Parts of speech] *New in foreign linguistics*. 1989. (XXII). 37–53 [in Russian].
2. Lao Tszu. Dao De Tszyn. Knyha shlyakhu ta hidnosti. [Tao De Jing. The book of path and dignity]. (I. O. Kostanda, Trans.). Kyiv: Vydavnychyy soyuz “Andronum”, 2020 [in Ukrainian].
3. Levitsky Y. A. & Boronnikova N. V. Istoriya lingvisticheskikh ucheniy. [History of linguistic doctrines]. Moscow: Higher school, 2006 [in Russian].
4. Shutova E. I. (2003) Problema chastey rechi v kitayevedenii. [The problem of parts of speech in Sinology]. *Questions of linguistics*. 2003. № 6. 47–64 [in Russian]
5. Yakhontov S. E. Drevnekitayskiy yazyk [Ancient Chinese language]. Moscow: Nauka, 1965 [in Russian].
6. Lin Yushan. Hanyu yufa xue shi. [History of Chinese Grammar]. Hunan: Hunan Education Press, 1983 [in Chinese].

ПЕДАГОГІКА

УДК: 371:67:789/45

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-29>

Олександр АЛЕКСЄЄВ,

orcid.org/0000-0002-6950-4413

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *aliekseiiev@kpnu.edu.ua*

ЛОГІКА ДОБОРУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Статтю присвячено характеристиці логіки добору педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Встановлено, що в сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем і підвищення ефективності освітнього процесу, аспектами, що викликають найбільший інтерес, є виокремлення, обґрунтування і перевірка дієвості педагогічних умов, які забезпечать успішність експериментальної діяльності. Здійснений порівняльно-синтезуючий аналіз дефініції «умова» засвідчив, що згаданий термін є загальнонауковим, а його зміст у педагогічному розумінні характеризується сукупністю положень. Узагальнено, що педагогічні умови – це цілеспрямований відбір і застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, форм, спрямованих на формування всіх компонентів досліджуваного процесу, а також досягнення поставлених цілей. У професійній підготовці педагогічні умови є значущими обставинами, від яких залежить рівень оволодіння професійною діяльністю майбутнім фахівцем. До педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями зараховано такі чинники: актуалізація в майбутніх учителів усвідомленого вибору професійно-освітньої траєкторії формування готовності до організації індивідуальної роботи з учнями; збагачення змісту педагогічної освіти світоглядними і предметно-конкретними знаннями про організацію індивідуальної роботи з учнями; використання розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти для розвитку вмінь і навичок студентів в організації індивідуальної роботи з учнями; проведення систематичного моніторингу сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Визначені в процесі експериментальної роботи педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями в їх взаємозв'язку та взаємодоповненні дали змогу довести адекватність поставлених завдань і результативність досягнення мети дослідження.

Ключові слова: майбутні вчителі фізичної культури, студенти, педагогічна освіта, готовність, умови, педагогічні умови.

Oleksandr ALIEKSIEIEV,

orcid.org/0000-0002-6950-4413

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Sport and Sport Games

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine) *aliekseiiev@kpnu.edu.ua*

LOGIC OF SELECTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZING INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS

Article is devoted to characteristics of the logic of selection of pedagogical conditions of vocational training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils. It has been found that in modern pedagogical investigations, related to the problems of improving pedagogical systems functioning increasing the efficacy of educational process, one of the aspects, which makes the greatest interest, is separation, substantiation and verification of the effectiveness of pedagogical conditions, which will ensure the success of experimental activities. The provided comparative-synthesizing analysis of the definition of «condition» certified that the mentioned notion is a generally scientific one and its essence in pedagogical meaning is characterized as a set of provisions. It has been generalized that

pedagogical conditions are purposeful selection and application of a set of measures, interconnected preconditions and forms directed to the formation of all components of the studied process, as well as to achieve the set goals. Significant circumstances, on which the level of mastery of future specialist's professional activity depends, are pedagogical conditions in vocational training. Pedagogical conditions of vocational training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils include the following factors: actualization in future teachers of the choice of professional and educational trajectory of formation of readiness for organizing individual work with pupils; enrichment of the content of pedagogical education with worldview and subject-specific knowledge about the organizing individual work with pupils; use of development potential of the educational environment of pedagogical institution of higher education for developing students' abilities and skills for organizing individual work with pupils; conducting systematic pedagogical monitoring of readiness of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils. The defined in the process of experimental work pedagogical conditions of vocational training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils in their interrelation and mutual complementarity made it possible to prove the adequacy of the tasks and the effectiveness of achieving the goal of the research.

Key words: future physical culture teachers, students, pedagogical education, readiness, conditions, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбувалася в процесі навчання студентів за наявності певних педагогічних умов, які забезпечують динаміку, цілісність, цінність, технологічність, продуктивність цього процесу. У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем та підвищення ефективності освітнього процесу, аспектами, що викликають найбільший інтерес, є виокремлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, які забезпечать успішність експериментальної діяльності. Вирішення цього завдання нерідко викликає труднощі в дослідників, що зумовлено такими причинами:

- 1) однобічне уявлення про феномен ключового поняття «умови»;
- 2) підбір педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов у межах конкретного дослідження;
- 4) слабка обґрунтованість вибору конкретних умов тощо.

З метою попередження виникнення таких труднощів у контексті дослідження наукова розвідка для визначення дієвих педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями здійснювалася в кількох напрямках:

- аналіз і конкретизація змісту понять «умови» і «педагогічні умови»;
- уточнення класифікаційних груп педагогічних умов;
- аналіз наукових досліджень, що стосуються проблеми виокремлення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- генерування низки вірогідно ефективних педагогічних умов професійної підготовки май-

бутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями;

- залучення експертної групи до процедури виокремлення найефективніших умов із переліку запропонованих;
- теоретичне обґрунтування вибраних педагогічних умов.

Аналіз досліджень. У процесі аналізу наукової літератури встановлено, що тлумачення терміна «умова» дослідники пов'язують зі встановленням низки взаємозв'язків предмета з оточуючими явищами навколишньої дійсності, без яких перший існувати не може. У розрізі філософії, як резюмує М. Карченкова (Карченкова, 2006), згадане поняття визначається як «те, від чого залежить щось інше; вагомий складник об'єктів, станів, взаємодій (освітньої, професійної тощо), наявність якого детермінує існування самого явища» (Карченкова, 2006: 70). Отже, низка конкретних умов того чи іншого явища створює середовище його протікання, виникнення, існування і розвитку.

У психологічній науці термін «умова» зазвичай застосовується в контексті пояснення специфіки розвитку того чи іншого психічного стану і розкривається через комплекс внутрішніх і зовнішніх детермінант. Останні, за словами науковців (Драгнев, 2013: 35), прискорюють або сповільнюють психологічний розвиток людини, визначають динаміку і кінцеві результати її розвитку (Степанченко, 2017: 170–171).

Провідні педагоги дотримуються схожої позиції щодо трактування досліджуваної дефініції. Так, під педагогічними умовами розуміють сукупність взаємопов'язаних чинників, необхідних для створення оптимального освітнього середовища з використанням сучасних педагогічних інновацій, що забезпечують формування професійної компетентності майбутнього фахівця. В освітній практиці створення специфічних умов пов'язане

з урахуванням психологічного та педагогічного аспектів розвитку досліджуваних феноменів. Психологічний аспект передбачає вивчення внутрішніх характеристик досліджуваного явища у внутрішніх структурах особистості з метою спрямованого впливу на майбутніх фахівців. Педагогічний аспект пов'язує психологічний зміст із чинниками і механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ, властивостей, передбачає виявлення і створення обставин, що забезпечують ефективність конкретних впливів. Водночас врахування педагогічного аспекту зумовлене необхідністю визначення таких умов, які сприяють реалізації найважливіших цільових установок застосування тих чи інших сучасних педагогічних технологій як засобу науково-дослідницької діяльності.

Здійснений порівняльно-термінологічний аналіз дефініції «умова» засвідчив, що згадане поняття є загальнонауковим, а його зміст у педагогічному розумінні характеризується сукупністю таких положень:

- умова – це низка взаємопов'язаних причин, обставин, об'єктів тощо;
- певна сукупність вибраних умов впливає на динаміку формування педагогічних феноменів;
- перетворювальний вплив, отриманий у результаті реалізації визначених умов, прискорює або сповільнює процес розвитку певних явищ.

Водночас питання обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями не знайшло належного витлумачення в науковій літературі.

Мета статті – пояснити логіку добору педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи категорію «умови», в наукових дослідженнях дослідники вказують здебільшого на об'єктивний характер визначених чинників (Балашов, 2017). Нині термін «умова» широко використовується в наукових дослідженнях для характеристики педагогічних систем, створення структурно-функціональних моделей реалізації низки взаємопов'язаних впливів тощо. Однак загальноприйнятої в наукових колах класифікації феномена «умови» немає. Тому дослідники виокремлюють різноманітні групи умов, враховуючи значущі ознаки й напрями впливу певних чинників на суб'єктів освітнього середовища. Зокрема, представники педагогічної науки, за словами В. Іщук, досліджуючи умови функціонування

педагогічних систем, виокремлюють *зовнішні* (суспільні, національні, природно-географічні, культурні) і *внутрішні* (морально-психологічні, естетичні, навчально-матеріальні, гігієнічні тощо) (Іщук, 2014: 11–12).

За характером впливу умови бувають *об'єктивні* і *суб'єктивні*. Перші забезпечують існування та функціонування освітніх систем (нормативно-правова база, засоби інформації тощо). Суб'єктивні ж умови детермінують динаміку розвитку педагогічних систем, процесів, явищ, демонструють потенціал суб'єктів освітньої діяльності, рівень узгодженості дій викладачів і студентів, ступінь особистісної значущості професійних (навчальних) мотивів, цільових пріоритетів тощо.

У науковій літературі є різні підходи щодо визначення категорії «умови»: основи обставин, які сприяють або протидіють досягненню поставлених цілей (Литвин, 2014: 36); зовнішні фактори, які сприяють змінам в явищах, процесах, речах, але самі по собі їх не спричиняють, а «... створюють фон, на якому відбувається перетворення можливості на дійсність, але самі не зумовлюють безпосередньо цю можливість» (Стасенко, 2014: 214); обставини, від яких що-небудь залежить; стан, ситуація, в якій щось відбувається (Соловйов, 2013: 155).

Так, А. Литвин, резюмуючи напрацювання І. Підласого, зазначає, що розвиток особистості детермінований зовнішніми і внутрішніми умовами. Внутрішні умови охоплюють фізіологічні та психологічні властивості організму. Зовнішні умови – це оточення людини, середовище, в якому вона живе і розвивається. У процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємовідносини, що знову детермінують нові зміни (Литвин, 2014: 37).

У межах нашого дослідження важливим є розгляд поняття «педагогічні умови». У словнику-довіднику з професійної педагогіки, згідно з науковими сепаруваннями Н. Степанченко, термін «педагогічні умови» трактується як обставини, в яких здійснюється та від яких залежить цілісний результативний педагогічний процес професійної підготовки майбутніх фахівців, що опосередковується активністю особистості або групи людей (Степанченко, 2017: 243). Ефективність педагогічного дослідження залежить від комплексу необхідних і достатніх умов.

Так, Ю. Танасійчук педагогічні умови розглядає як свідомо створені обставини в професійній підготовці, які забезпечують найбільш ефективне

формування і розвиток необхідного процесу (Танасійчук, 2021: 253). Нам імпонує думка І. Шаповалової, котра трактує педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених цілей (Шаповалова, 2016: 78).

Отже, педагогічні умови – це відбір і застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, форм, спрямованих на формування всіх компонентів досліджуваного процесу, а також досягнення поставлених цілей. У професійній підготовці педагогічні умови є значущими обставинами, від яких залежить рівень підготовленості майбутнього фахівця до роботи за фахом. Умови з позицій праксеології, на переконання Н. Щекотиліна, правомірно доповнити такими характеристиками, як «вимоги», «правила діяльності», які насичують додатковим змістом значення «детермінувати» – створювати, змінювати, перетворювати наявні умови формування готовності (Щекотиліна, 2019: 82).

Ведучи пошук педагогічних умов, які б забезпечували ефективність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, ми враховували те, що успішність виокремлення педагогічних умов залежить від чіткості визначення кінцевої мети й очікуваного результату, а також урахування того, що вдосконалення освітнього процесу досягається не завдяки одній умові, а їх взаємопов'язаному комплексу і синергетичному взаємовпливу.

Зважаючи на специфіку досліджуваного об'єкта педагогічного впливу, виокремлюють *загальні* (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні тощо) та *специфічні* (особливості соціально-демографічного складу студентів; місцезнаходження ЗВО; матеріально-технічні можливості освітньої установи тощо) умови, що безпосередньо чи опосередковано регулюють процес функціонування і розвитку педагогічних систем. Водночас науковці твердять, що значущими в забезпеченні розвитку того чи іншого досліджуваного явища є умови, пов'язані з характером морально-психологічної атмосфери в педагогічному та студентському колективах, рівень педагогічної культури педагогів тощо (Карченкова, 2006: 99–101).

Виокремлення різних груп умов, які так чи інакше зумовлюють розвиток і функціонування освітніх систем, є цілком обґрунтованим. Однак вважаємо за необхідне зазначити, що під час здійснення теоретичного аналізу будь-якого конкрет-

ного аспекту цілісного освітнього процесу треба застосовувати низку умов, які добираються за певною ознакою, відображають спрямованість на формування складників досліджуваного феномена.

Ґрунтований аналіз наукових позицій дослідників щодо трактування змістового наповнення категорії «педагогічні умови» дав змогу виокремити низку положень, що визначають специфіку авторського розуміння анонсованої дефініції:

1) умови є складовими елементами педагогічних систем, явищ (у тому числі цілісного освітнього процесу);

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього процесу (спеціально сконструйовані заходи впливу і взаємодії викладачів і здобувачів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання) і матеріально-просторового середовища (технічне обладнання, наповнення бібліографічних фондів ЗВО тощо), що істотно впливають (позитивно/негативно) на його функціонування;

3) у структурі педагогічних умов доцільно визначати внутрішні (спрямовані на розвиток особистісної сфери (потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, спрямованості на самоосвіту тощо) студентів) і зовнішні (сприяють формуванню процесуального складника реалізації дослідницької мети) елементи педагогічного впливу;

4) реалізація ефективних педагогічних умов детермінує формування досліджуваних феноменів, явищ.

Підсумовуючи сказане, припускаємо, що педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями мають відображати:

– якісну характеристику основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, що відображають основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями;

– сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, цілеспрямовано створених і реалізованих в освітньому середовищі, які забезпечують вирішення поставлених педагогічних завдань і досягнення дослідницької мети;

– комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями: інформаційних (зміст освіти; когнітивна основа педагогічного процесу), технологічних (форми, засоби, методи, прийоми, етапи, способи організації

освітньої діяльності; процесуально-методична основа педагогічного процесу), особистісних (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу), психологічних (організація рефлексивної діяльності тощо).

Критичний і цілеспрямований теоретичний аналіз наукових розвідок, вибір викладачами (які входили в експертну групу) серед 20 запропонованих чинників найоптимальніших для вирішення проблеми оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями уможливив виокремлення таких педагогічних умов дослідження:

1) актуалізація в майбутніх учителів усвідомленого вибору професійно-освітньої траєкторії формування готовності до організації індивідуальної роботи з учнями;

2) збагачення змісту педагогічної освіти світоглядними і предметно-конкретними знаннями про організацію індивідуальної роботи з учнями;

3) використання розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО для розвитку вмінь і навичок студентів організації індивідуальної роботи з учнями;

4) проведення систематичного педагогічного моніторингу сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Висновки. Визначені в процесі експериментальної роботи педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями в їх взаємозв'язку та взаємодоповненні дали змогу довести адекватність поставлених завдань і результативність досягнення мети дослідження. До педагогічних умов зараховано такі чинники, які спрямовувалися на актуалізацію у студентів усвідомленого вибору професійно-освітньої траєкторії, що передбачає формування готовності майбутніх фахівців до організації індивідуальної роботи з учнями, збагачення змісту педагогічної освіти світоглядними і предметно-конкретними знаннями про доцільність і методику організації вчителем фізичного виховання індивідуальної роботи з учнями, використання в педагогічному закладі вищої освіти розвивального потенціалу освітнього середовища для розвитку вмінь і навичок студентів у напрямі організації індивідуальної роботи з учнями, проведення систематичного педагогічного моніторингу рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями за чітко визначеними критеріями та показниками.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо обґрунтування методики впровадження виокремлених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Д. І. Обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 12 (55). С. 89–93.
2. Драгнев Ю. В. Професійний розвиток майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору: теорія та практика : монографія. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 475 с.
3. Ішук В. В. Проектування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 21 с.
4. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2006. 228 с.
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
6. Соловйов В. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2013. № 3. С. 152–161.
7. Стасенко О. А. Теорія і практика визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2014. Вип. 118, Т. 2. С. 213–216.
8. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с.
9. Танасійчук Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я: дис. ... докт. філософії : 01 освіта/педагогіка. Умань, 2021. 416 с.
10. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 246 с.
11. Щекотиліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.

REFERENCES

1. Balashov, D. I. (2017). Obgruntuvannia modeli protsesu pidhotovky maibutnix vchyteliv fizychnoi kultury do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Substantiation of the model of the process of training of future physical culture teachers for

innovative professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 12 (55), 89–93 [in Ukrainian].

2. Drahnyev, Yu. V. (2013). *Profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury v umovakh informatsiino-osvitnoho prostoru: teoriia ta praktyka [Professional development of future teacher of physical culture in the conditions of information and educational space: theory and practice]*. Luhansk : «Luhansk Taras Shevchenko National University» [in Ukrainian].

3. Ishchuk, V. V. (2014). Proektuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia na zasakh kontekstnoho navchannia [Designing of professional training for future physical education teachers on the basis of contextual learning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnitskyi [in Ukrainian].

4. Karchenkova, M. V. (2006). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [Pedagogical conditions of formation of readiness of future physical training teachers for professional activity]. *Candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnitskyi [in Ukrainian].

5. Lytvyn, A. V. (2014). *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvcham naukovooho stupenia [Methodological foundations of the notion of «pedagogical conditions»: to help applicants for a degree]*. Lviv: SPLOM [in Ukrainian].

6. Soloviov, V. (2013). Psykholoho-pedahohichni umovy pidvyshchennia hotovnosti maibutnikh vykladachiv fizychnoho vykhovannia do pedahohichnoi diialnosti [Psychological and pedagogical conditions for increasing the readiness of future teachers of physical education for pedagogical activities]. *Pedahohika i psykholohiia porfesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, 3, 152–161 [in Ukrainian].

7. Stasenko, O. A. (2014). Teoriia i praktyka vyznachennia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v protsesi samostiinoi roboty [Theory and practice of determining the content of vocational training of future physical culture teachers in the process of independent work]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. Fizyчне vykhovannia ta sport – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Physical education and sports, issue 118, vol. 2, 213–216* [in Ukrainian].

8. Stepanchenko, N. I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u vyshchych navchalnykh zakladakh [Professional training system of future physical education teachers in higher education establishments]. *Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].

9. Tanasiichuk, Yu. M. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia [Training of future physical education teachers to form in pupils a responsible attitude to their own health]. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].

10. Shapovalova, I. V. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoho samovdoskonalennia u vyshchych navchalnykh zakladakh [Training of future physical culture teachers for professional self-improvement in higher educational institutions]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

11. Shchekotylyna, N. F. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do individualnoi roboty z uchniamy v umovakh inkluzii [Pedagogical conditions of preparation of future physical education teachers for individual work with students in the conditions of inclusion]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-30>

Олена БАЙРАМОВА,

orcid.org/0000-0002-3199-0612

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дунайського інституту водного транспорту
Державного університету інфраструктури та технологій
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) *bairamova3456@gmail.com*

Ірина НЕСТАЙКО,

orcid.org/0000-0002-7022-0573

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) *nestajko_irena@ukr.net*

Лідія ЧЕРЕДНИК,

orcid.org/0000-0002-1006-1363

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України
(Київ, Україна) *Lidiya2772@i.ua*

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено особливості системи вищої освіти України, її основні орієнтири. Зроблено акцент на тому, що стратегічними завданнями її реформування на національному рівні є, насамперед, підвищення якості, доступності, конкурентоспроможності, ефективності, вдосконалення системи управління, фінансування з метою гідної інтеграції в європейський освітній простір. З'ясовано, що задля реалізації цих завдань необхідні модернізація законодавчої бази вищої освіти, відображення в нормативних актах життєво необхідних напрямів її розвитку та вдосконалення. Зазначено стратегічні напрями реформування системи вищої освіти в Україні в контексті норм Закону України «Про вищу освіту»: розширення автономії закладів вищої освіти; встановлення структури рівнів, орієнтації і галузей вищої освіти; розробка нових стандартів вищої освіти і освітніх програм з їх реалізації в освітній діяльності на основі компетентнісного підходу відповідно до рекомендацій, розроблених європейським проектом Тюнінг, і затверджених кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій; скасування рівнів акредитації закладів вищої освіти; здійснення прийому до ЗВО за результатами зовнішнього незалежного оцінювання з урахуванням середнього балу державного документа про повну загальну середню освіту та балу ЗВО; зменшення навчального навантаження науково-педагогічних працівників із 900 до 600 годин на рік; закріплення на законодавчому рівні положення щодо прозорості та відкритості діяльності вузу. Виокремлено основні проблеми української системи вищої освіти, яка знаходиться в стані реформування: слабка результативність зусиль і заходів, яких держава вживає для поліпшення якості освіти; невідповідність між державним замовленням фахівців і кількістю випускників вузів; відсутність гарантій затребуваності їх професії на ринку праці; невирішеність питання про вузівську автономію. Визначено головні стратегічні напрями модернізації вищої освіти: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, міжнародна інтеграція. Оскільки з розвитком глобалізаційних процесів змінюються підходи до управління ЗВО, запропоновано одним зі стратегічних напрямів модернізації системи вищої освіти в Україні розглядати інноваційний менеджмент.

Ключові слова: вища освіта, фахівець, реформування, модернізація, компетентність, гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, міжнародна інтеграція, інноваційний менеджмент.

Olena BAIRAMOVA,

orcid.org/0000-0002-3199-0612

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
The Danube Institute of Water Transport of State University of Infrastructure and Technologies
(Izmail, Odesa region, Ukraine) *bairamova3456@gmail.com*

Iryna NESTAİKO,

orcid.org/0000-0002-7022-0573

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Management of Education
Ternopil National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) nestajko_irena@ukr.net*

Lidiya CHEREDNYK,

orcid.org/0000-0002-1006-1363

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) Lidiya2772@i.ua*

STRATEGIC DIRECTIONS OF REFORM AND MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

The article highlights the features of the higher education system of Ukraine, its main guidelines. Emphasis is placed on the fact that the strategic objectives of its reform at the national level are, first of all, improving quality, accessibility, competitiveness, efficiency, improving the management system, funding for decent integration into the European educational space. It was found that the implementation of these tasks requires the modernization of the legal framework of higher education, the reflection in the regulations of vital areas of its development and improvement. The strategic directions of reforming the system of higher education in Ukraine in the context of the Law of Ukraine "On Higher Education" are indicated: expanding the autonomy of higher education institutions; standardization of the structure of levels, orientations and branches of higher education; development of new standards of higher education and educational programs for their implementation in educational activities on the basis of a competency-based approach in accordance with the recommendations developed by the European Tuning Project and approved qualification levels of the National Qualifications Framework; abolition of accreditation levels of higher education institutions; admission to the Free Economic Zone based on the results of external independent evaluation, taking into account the average score of the state document on complete general secondary education and the score of the Free Economic Zone; reducing the training load of research and teaching staff from 900 to 600 hours per year; enshrining at the legislative level the provisions on transparency and openness of the university. The main problems of the Ukrainian system of higher education, which is in a state of reform, are highlighted: poor effectiveness of efforts and measures taken by the state to improve the quality of education; discrepancy between the state order of specialists and the number of university graduates; lack of guarantees of demand for their profession in the labor market; unresolved issue of university autonomy. The main strategic directions of modernization of higher education are determined: humanization, humanitarianization, fundamentalization, international integration. As the approaches to the management of free economic education change with the development of globalization processes, it is proposed to consider innovation management as one of the strategic directions of modernization of the higher education system in Ukraine.

Key words: higher education, specialist, reforming, modernization, competence, humanization, humanization, fundamentalization, international integration, innovation management.

Постановка проблеми. Одним із важливих показників розвитку держави є високий рівень освіти її громадян, оскільки добробут людини, стан культури і духовності в суспільстві, темпи економічного, науково-технічного, політичного і соціального прогресу залежать від якості та рівня освіти. Вища освіта забезпечує свободу інтелектуального, професійного і соціального вибору людини, готує її до труднощів сучасного життя. В Україні вища освіта визнана пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Реформування структури та модернізація змісту вищої освіти відповідно до європейських і світових стандартів, нові вимоги до освітнього рівня фахівців, їх конкурентоспроможності в умовах вільного працев-

лаштування вимагають якісної підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз досліджень. Проблеми реформування вищої освіти вивчали такі вчені: В. Біскуп, А. Гірняк, Л. Гриневиц, Н. Дем'яненко, С. Калашникова, А. Карпенко та ін. Актуальні проблеми модернізаційних зрушень у системі вищої освіти проаналізовані в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, В. Демченка, Д. Дзвінчука, А. Джуринського, М. Згуровського, І. Зязюна, І. Каленюк, В. Климова, В. Кушерця та інших вітчизняних вчених.

Мета статті – визначити стратегічні напрями реформування та модернізації системи вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У процесі реформування системи освіти особливої важливості набуває модернізація вищої школи. Процес рефор-

мування проходить у складних умовах: багато соціально-економічних, політичних, інтелектуальних подій і стрімких змін накладають суперечливий відбиток на стан і перспективи розвитку вищої освіти. На національному рівні основні стратегічні завдання, пов'язані з її реформуванням, полягають у підвищенні якості освітнього процесу, доступності, конкурентоспроможності, ефективності освіти, вдосконаленні системи управління та фінансування з метою гідної інтеграції в європейський освітній простір. Реалізація цих завдань вимагає модернізації законодавчої бази, відображення в нормативних актах життєво необхідних напрямів розвитку та вдосконалення вищої освіти.

Приєднання України у 2005 році до Болонського процесу і висловлення намірів вступити в зону європейської вищої освіти, а також зміна освітніх стратегій і парадигм були поштовхом до зміни основних ідей і змісту Закону України «Про вищу освіту» (далі – Закон) (2002 рік). Внаслідок бурхливих обговорень і протистоянь прийнято новий Закон України «Про вищу освіту», який набрав чинності з 6 вересня 2014 року (Про вищу освіту, 2014). Закон проходить складні етапи імплементації, а нинішня система вищої освіти перебуває у стані трансформації.

Розглянемо положення Закону, які свідчать про активні процеси реформування вищої освіти.

1. *Розширення автономії закладів вищої освіти (ЗВО).* Законом передбачено організаційну, кадрову, фінансову, академічну автономію. ЗВО можуть самостійно вирішувати значну кількість внутрішніх питань без звернення за дозволом до Міністерства освіти і науки України.

Організаційна та кадрова автономія ЗВО зазнала трансформації в таких напрямках: розширення прав щодо формування спостережної ради та її повноважень; посилення впливу колективу працівників ЗВО на призначення і звільнення керівника установи (ректора), визначення вимог до кандидатів на посаду керівника і обмеження його перебування на посаді двома термінами; надання права ЗВО виступати засновником (співзасновником) юридичних осіб. Законом передбачено новий порядок виборів ректорів ЗВО, зокрема в обов'язковій участі у виборах усього викладацького колективу та збільшенні (у відповідній пропорції, але не більше 15%) кількості студентів, які беруть участь у голосуванні. Передбачено, що вибори проходять в один тур за системою «перехідного голосу». Тобто трудовому колективу ЗВО надається право самостійно вибирати ректора, а Міністерство освіти і науки України тільки фіксує сам факт вибору.

Фінансова автономія ЗВО трансформувалася в частині легалізації майнових прав на власність, надання права залучення позикових коштів, набуття, охорони і захисту прав інтелектуальної власності на результати наукової та науково-технічної діяльності.

ЗВО має право визначати зміст освітніх програм, друкувати підручники/посібники незалежно від Міністерства освіти і науки України, формувати нову незалежну систему забезпечення якості вищої освіти. Розширення автономії ЗВО пов'язане також із суттєвими змінами в системі присудження наукових ступенів, особливо це стосується процедури присудження ступеня доктора філософії. Закладам вищої освіти передані повноваження щодо утворення разових спеціалізованих вчених рад, затвердження рішень про присудження ступеня доктора філософії та видачі відповідного диплому (повноваження МОН залишаються лише в частині погодження (за замовчуванням) складу разових рад, утворених ЗВО) (Про вищу освіту, 2014).

2. Законом унормовано організацію вищої освіти з урахуванням структури її рівнів, орієнтацій і галузей відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (2011) і Міжнародної стандартної класифікації освіти: галузі освіти і підготовки (2013). Введено п'ять рівнів вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук); молодшого спеціаліста зараховано до професійної освіти. Ступінь фахівця прирівнюється до магістра, а кандидата наук – до доктора філософії. При цьому ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вищою радою навчального закладу або наукової установи в разі успішного виконання відповідної наукової програми і публічного захисту дисертації в разовій спеціалізованій раді (Закон про вищу освіту, 2014). Це свідчить, що відбувається узгодження ступеневої системи вищої освіти України з європейською системою і з Національною рамкою кваліфікацій, прийнятою в Україні в 2011 році (Національна доповідь, 2016: 112).

3. Законом передбачено створення нових стандартів вищої освіти і освітніх програм з їх реалізації в освітній діяльності відповідно до рекомендацій, розроблених європейським проектом Тюнінг, і затверджених кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій (Вступне слово, 2006).

4. Відповідно до європейських традицій, скасовано рівні акредитації закладів вищої освіти. Закон встановлює чотири типи вузів: університети, академії, інститути, коледжі, а також такий

особливий вид, як дослідницький університет. Крім того, закріплюється новий порядок присудження ЗВО статусу національного і дослідницького (за поданням Національного агентства за якості вищої освіти) (Про вищу освіту, 2014).

5. Прийом до ЗВО, згідно з нормами Закону, здійснюється за результатами зовнішнього незалежного оцінювання з урахуванням середнього балу державного документа про повну загальну середню освіту та балу ЗВО. Розділом «Доступ до вищої освіти. Відрахування, переривання навчання, поновлення і переведення осіб, які навчаються в закладах вищої освіти» законодавчо врегульовано зовнішнє незалежне оцінювання знань та умінь осіб, які бажають здобувати вищу освіту на базі повної загальної середньої освіти, та встановлено порядок його проведення. Згідно із Законом, основним критерієм під час вступу до ЗВО є зовнішнє незалежне оцінювання. Конкурсний бал визначають сертифікати ЗНО та середній бал атестата у співвідношенні не менше 20% на кожен сертифікат і не більше 10% для балу атестату. Крім того, Закон України «Про вищу освіту» передбачає можливість перехресного вступу для навчання на певних рівнях вищої освіти. Тобто можна вступити до ЗНО для отримання ступеня магістра на основі ступеня бакалавра, отриманого за іншою спеціальністю, за умови успішного проходження додаткових вступних випробувань. У 2016 році введено новий механізм електронного вступу до ЗВО й автоматичного розміщення місць державного замовлення. Таке нововведення є дієвим інструментом зменшення корупції на етапі вступу до ЗВО (Про вищу освіту, 2014; Національна доповідь, 2016: 108–109).

6. Закон передбачає зменшення навчального навантаження науково-педагогічних працівників з 900 до 600 годин на рік, що дає змогу викладачам приділяти більше часу науковому аспекту своєї діяльності і забезпечує ефективний розвиток науки загалом. Зменшено також аудиторне навчальне навантаження студентів, більше уваги приділено самостійній роботі (Про вищу освіту, 2014).

Ефективність реформ у вищій освіті залежить від рівня готовності (в тому числі психологічної) професорсько-викладацького складу до їх реалізації. Консерватизм, відстоювання успішних раніше, але неадекватних на цей момент професійних шаблонів свідчить про недостатню обізнаність, нерозуміння, неприйняття, заперечення Болонського процесу як «примусової» інновації. На жаль, для багатьох університетів характерна швидше демонстрація реформування, а не реальні глибокі та комплексні перетворення.

Основні проблеми української системи вищої освіти пов'язані зі слабкою результативністю зусиль і заходів, яких вживає держава для поліпшення якості освіти, невідповідністю між державним замовленням фахівців і кількістю випускників ЗВО, відсутністю гарантій затребуваності їхніх професій на ринку праці, невирішеністю питання про автономію.

Докорінний перегляд концепції реформування освіти сприяє послідовному її зближенню з європейським освітнім і науковим простором. На початковому етапі модернізація системи вищої освіти в Україні за більшістю напрямів не відповідала Болонському процесу. Вихідні концепції модернізації мали «внутрішній» характер і зводилися до «пристосування» системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій (Байденко, 2006; Бухнієва, 2010). На сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої освіти важливого значення набувають питання змісту освіти, професіоналізму викладача, ефективності управління навчальним закладом, вдосконалення системи контролю, моніторингу освітніх мереж, впровадження моделей, які змінять правові форми діяльності ЗВО з метою розширення їхньої економічної автономії, посилення відповідальності за підсумкові результати діяльності, підвищення рівня прозорості фінансування.

Міністерством освіти і науки України визначені основні стратегічні напрями модернізації вищої освіти: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація та міжнародна інтеграція (рис. 1).

Оскільки з розвитком глобалізаційних процесів змінюються підходи до управління ЗВО, інноваційний менеджмент є одним зі стратегічних напрямів модернізації системи вищої освіти в Україні. Інноваційний менеджмент – складний, багатофункціональний процес, що включає постановку стратегічних і тактичних цілей, аналіз зовнішнього середовища з урахуванням невизначеності і ризику, аналіз інфраструктури і можливостей наукової установи, прогнозування майбутнього стану її розвитку, пошук джерел творчих ідей і їх фінансування, формування інноваційного портфеля, стратегічне і оперативне планування, управління науковими та методичними розробками, вдосконалення організаційних структур, аналіз і оцінку ефективності інновацій, розробку стратегії і тактики інноваційного маркетингу, диверсифікації та управління ризиками тощо (Кондур, 2017).

На думку В. Сипченко, В. Климової (2019), Н. Сас (2013), інноваційний менеджмент ЗВО як самостійна галузь наукової професійної діяль-

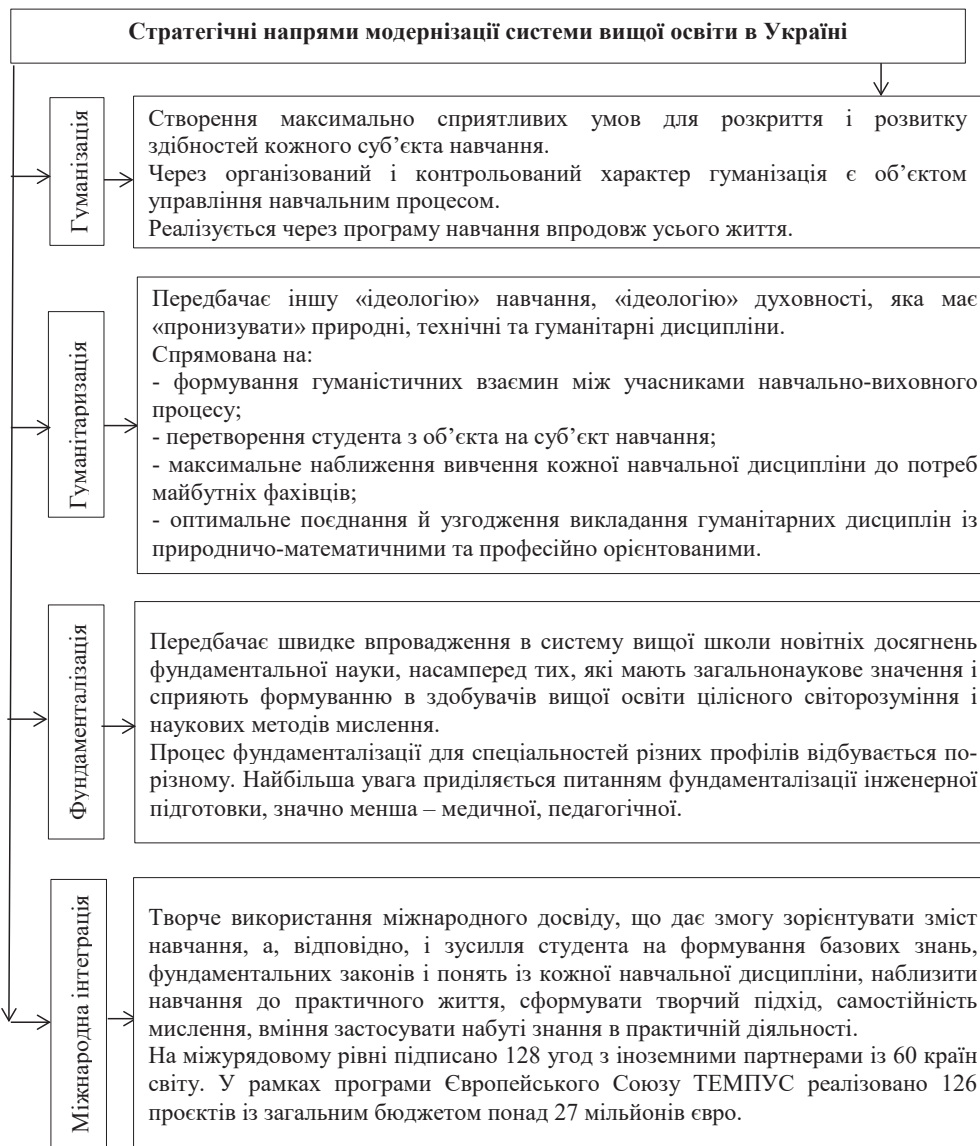


Рис. 1. Стратегічні напрями модернізації системи вищої освіти в Україні

Джерело: складено автором на основі (Бухнієва, 2010; Гіряк, Біскуп, 2016; Національна доповідь, 2016)

ності спрямований на досягнення інноваційних цілей шляхом раціонального використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів. Головними завданнями інноваційного менеджменту у вищій школі є розробка і реалізація єдиної інноваційної політики, визначення стратегій, проєктів, програм, ресурсне забезпечення та контроль за ходом інноваційної діяльності, підготовка і навчання викладачів, формування цільових колективів, груп, які реалізують інноваційні проєкти.

Методи інноваційного менеджменту інтегрують зусилля суб'єктів інноваційного процесу для досягнення цілей розвитку навчального закладу. Це, зокрема: методи формування дослідницьких груп, ефективної системи комунікацій, методи мотивації (стимулювання, створення креативного

поля, мотивуючий контроль), методи створення умов для професійного зростання викладачів, методи регулювання соціально-психологічного клімату в колективі, формування внутрівузівської культури (Пшенична, 2013). Інструментами інноваційного менеджменту є інноваційні управлінські технології, інноваційні управлінські рішення та інноваційні організаційні форми управління (Сас, 2014).

Як свідчить сучасна практика функціонування закладів вищої освіти, інновації не тільки підвищують ефективність навчально-освітньої діяльності, але й покращують умови здобуття вищої освіти майбутніми фахівцями, сприяють підвищенню кваліфікації викладачів, рівня їхніх знань і можливостей (Трубіцина, Демченко, 2020).

Отже, застосування інновацій у менеджменті ЗВО забезпечує стратегічне управління, покращує якість освітніх послуг, сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, підвищує рівень інноваційного потенціалу закладів вищої освіти, забезпечує технологізацію та автоматизацію навчального процесу.

Потреба у висококваліфікованих фахівцях зумовлена, з одного боку, закономірностями розвитку самої науки, а з іншого – тенденціями суспільного розвитку. Зростання наукоємності усіх сфер людської життєдіяльності, перетворення інформації на товар висуває нові вимоги до рівня підготовки фахівців. За даними вчених, у науці знання подвоюються кожні десять років, а в деяких галузях ще швидше: в генетиці – за два роки, в ядерній фізиці і космонавтиці – за півтора роки. Знання швидко застарівають. Водночас у багатьох сферах діяльності потрібна не кваліфікація, а компетентність, яку можна розглядати як сукупність певних навичок: кваліфікації, соціальних поведінкових характеристик, здатності працювати в колективі, співвідносити свої дії з інтересами інших, ініціативності і готовності ризикувати. До того ж випускник ЗВО має вміти орієнтуватися у зростаючому потоці інформації, володіти навичками спілкування, бути готовим самостійно приймати рішення і відповідати за їх наслідки. З огляду на це першочергового значення набуває переорієнтація освітнього процесу й екстенсив-

ної моделі, яка націлена на передачу студентам певної сукупності готових знань, на інтенсивну модель, що націлена на формування в майбутнього фахівця здатності до самоосвіти і розвитку його творчого потенціалу.

Висновки. Стратегічні завдання, пов'язані з реформуванням вищої освіти, полягають у підвищенні якості освітнього процесу, доступності, конкурентоспроможності, ефективності освіти, вдосконаленні системи управління та фінансування з метою гідної інтеграції в європейський освітній простір. На сучасному етапі модернізації вищої освіти важливого значення набувають питання змісту освіти, професіоналізму викладача, ефективності управління навчальним закладом, вдосконалення системи контролю, моніторингу освітніх мереж, впровадження моделей, які змінять правові форми діяльності ЗВО з метою розширення їхньої економічної автономії. До основних стратегічних напрямів модернізації вищої освіти належать гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація та міжнародна інтеграція. Вища школа є соціокультурним простором, який характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів. Для України інноваційний потенціал вищої школи може і має стати ресурсом для модернізаційного прориву. Подальші наукові розвідки в цьому напрямі вбачаються в поглибленому дослідженні впливу інноваційних процесів на трансформацію вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 190 с.
2. Бухнієва О. А. Шляхи модернізації національної системи вищої освіти як провідні чинники розвитку інноваційної діяльності викладача сучасного вищого навчального закладу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 2. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis (дата звернення: 17.09.2021).
3. Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Education and Culture. Socrates – Tempus, 2006. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 17.09.2021).
4. Гірняк А., Біскуп В. Реформування системи вищої освіти в Україні: новітні виклики та перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 99–109.
5. Кондур О. Інноваційний менеджмент у системі управління вищим навчальним закладом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 254–258.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.09.2021).
8. Пшенична Л. В. Інноваційна парадигма управління як фактор розвитку вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 316–326.
9. Сас Н. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 336 с.
10. Сипченко В., Климова В. Управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 4 (96). С. 139–154.
11. Трубіщина О., Демченко В. Менеджмент закладів вищої освіти: застосування інновацій. *Social Work and Education*. 2020. № 3. С. 383–393.

REFERENCES

1. Baidenko V. Y. Bolonskyi protsess: problemy, opyt, resheniya [Bologna process: problems, experience, solutions]. Moskva: Yssledovatelskyi tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2006. 190 p. [in Russian].
2. Bukhniieva O. A. Shliakhy modernizatsii natsionalnoi systemy vyshchoi osvity yak providni chynnyky rozvytku innovatsiinoi diialnosti vykladacha suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [The slaves of modernization of the national system of food education as well as the development of innovative activity and the development of a modern food in the beginning]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 2010, Nr 2. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis [in Ukrainian].
3. Vstupne slovo do proektu Tiuninh – harmonizatsiia osvinih struktur u Yevropi [Introduce a word to the project Tuning - harmonization of modern structures in Europe]. Education and Culture. Socrates – Tempus, 2006. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [in Ukrainian].
4. Hirniak A., Biskup V. Reformuvannia systemy vyshchoi osvity v Ukraini: novitni vyklyky ta perspektyvy [Reforming the system of food education in Ukraine: new wikis and perspectives]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*, 2016, Nr 3, pp. 99–109 [in Ukrainian].
5. Kondur O. Innovacijnyj menedzhment u systemi upravlinnja vyshhym navchalnym zakladom [Innovation management in the system of management of the primary mortgage]. *Naukovyj visnyk Mykolajivskogo nacionalnogo universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'kogo*, 2017. Nr 4 (59), pp. 254–258 [in Ukrainian].
6. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National additional information about the country and the prospects for the development of education in Ukraine] / za zah. red. V.H. Kremenya. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. 448 p. [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [Concerning education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
8. Pshenychna L. V. Innovatsiina paradyhma upravlinnia yak faktor rozvytku vyshchoho navchalnoho zakladu [Innovation paradigm of management as a factor in the development of a new foundation]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 2013, Nr 6 (32), pp. 316–326 [in Ukrainian].
9. Sas N. Pidhotovka maibutnih kerivnykiv navchalnykh zakladiv do innovatsiinoho upravlinnia: stan ta perspektyvy [Preparation of maybutny cores of primary pledges before innovation management: the standard of the future]. Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka, 2014. 336 p. [in Ukrainian].
10. Sypchenko V., Klymova V. Upravlinnia innovatsiinyh protsesamy u zakladakh vyshchoi osvity [Management of innovation processes at the mortgages of the most important education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 2019, Nr 4 (96), pp. 139–154 [in Ukrainian].
11. Trubitsyna O., Demchenko V. Menedzhment zakladiv vyshchoi osvity: zastosuvannia innovatsii [Management of investment in food education: storing innovation]. *Social Work and Education*, 2020, Nr 3, pp. 383–393 [in Ukrainian].

УДК 378.011-051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-31>**Ярослава БАРДАШЕВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-2315-9757*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри методики музичного виховання та диригування

Навчально-наукового інституту мистецтв

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *yaroslava.bardashevaska@gmail.com***Ірина СЕРЕДЮК,***orcid.org/0000-0002-8327-8897*

кандидат мистецтвознавства,

викладач кафедри методики музичного виховання та диригування

Навчально-наукового інституту мистецтв

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *irinaserediuk1802@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОКАЛЬНО-СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

У дослідженні проаналізовано та узагальнено педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня професійної вокальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Зосереджується увага на теоретичному обґрунтуванні педагогічної діяльності, спрямованої на формування навичок вокально-слухового самоконтролю майбутніх вчителів музичного мистецтва у класі постановки голосу.

Зазначається, що виробленню та вдосконаленню в студента необхідних вмінь вокально-слухового самоконтролю допомагає система методів індивідуального підбору вокальних вправ і музичних творів, форми роботи, які активізують розвиток співацького слуху (спів без музичного супроводу, оцінка студентами один одного за задалегідь наміченим планом та ін.), а також педагогічні прийоми, спрямовані на виявлення музикальності як фактора, що підвищує рівень виконавської культури. Процес формування навичок вокально-слухового самоконтролю студентів у класі постановки голосу визначається педагогічними умовами (індивідуальний підхід до кожного студента, робота з найбільш важкими для студента вокальними відчуттями – м'язовими і вібраційними, опора на музикальність як фактор, що підвищує інтерес до розвитку свого голосу та ін.), що є основою успішного вокального навчання.

Встановлено, що комплексний контроль основних співочих відчуттів (слухових, м'язових, вібраційних і емоційних) забезпечує повноцінне формування вмінь вокально-слухового самоконтролю у студентів музично-педагогічного спрямування. А музикальність як професійна якість спонукає до вибору продуманих та правильних дій самоконтролю під час співу, сприяє вихованню емоційної чуйності на музику, допомагає в подоланні технічних і виконавських труднощів, а також підвищує пізнавальну активність студентів у процесі вокальних занять. Доведено, що вокально-слуховий самоконтроль позитивно впливає на розвиток таких якостей, як здатність творчо вирішувати співочі завдання, формувати якості педагога-дослідника, дає змогу активізувати самостійність студентів у навчанні, подальшій самоосвіті та самовихованні.

Ключові слова: педагогічні умови, вокальні навички, вокально-слуховий самоконтроль, виконавська майстерність.

Yaroslava BARDASHEVSKA,*orcid.org/0000-0002-2315-9757*

Candidate of Art Criticism,

Associate Professor at the Department of Methodology of Musical Education and Conducting

Educational-Scientific Institute of Arts of the Vasil Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *yaroslava.bardashevaska@gmail.com***Iryna SEREDIUK,***orcid.org/0000-0002-8327-8897*

Candidate of Art Criticism,

Lecturer at the Department of Methodology of Musical Education and Conducting

Educational-Scientific Institute of Arts of the Vasil Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *irinaserediuk1802@gmail.com*

FORMATION OF VOCAL-AUDITORY SELF-CONTROL SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE VOICE TRAINING CLASS

The study analyzes and summarizes the pedagogical conditions contributing to an increase in the level of professional vocal training of students of the music and pedagogical faculties. The focus is on the theoretically substantiate the pedagogical conditions aimed at developing the skills of vocal-auditory self-control of future teachers of music art in the voice training class.

It is noted that develop and improve the student's necessary skills of vocal-auditory self-control is possible with the help of a system of methods for the individual selection of vocal exercises and musical compositions, forms of work activating the development of singer's hearing (singing without musical accompaniment, students' assessment of each other according to a predetermined plan, etc.), as well as pedagogical techniques aimed at identifying musicality as a factor that increases the level of performing culture. The process of forming the students' vocal-auditory self-control skills in the voice training class is determined by the pedagogical conditions (an individual approach to each student, work with the most difficult vocal sensations for a student – muscular and vibrational ones, reliance on musicality as a factor that increases interest in the development of one's voice, etc.), is the foundation of successful vocal studies.

It has been established that the complex control of the basic singing sensations (auditory, muscular, vibrational and emotional) provides a full-fledged formation of the vocal-auditory self-control skills among students of the musical and pedagogical specialties. And musicality, as a professional quality, encourages the choice of thoughtful and correct self-control actions during singing, promotes the development of emotional sensitivity to music, helps in overcoming technical and performing difficulties, and also increases the students' cognitive activity in the process of vocal lessons. It has been proved that the vocal-auditory self-control has a positive effect on the development of such qualities as the ability to creatively solve singing tasks, to form the qualities of a teacher-researcher, and to activate students' independence in studies, further self-education and self-improvement.

Key words: pedagogical conditions, vocal skills, vocal-auditory self-control, performing mastery.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти велика увага приділяється питанням підвищення рівня засвоєння професійних знань, умінь та навичок у закладі вищої освіти. Суттєву складову частину фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва становлять заняття в класі постановки голосу, на яких студент набуває основ свідомого ставлення до свого музичного і співацького розвитку. Формування кваліфікованого вчителя музики в процесі навчання вокалу вирізняється низкою специфічних рис. Насамперед, оволодінням, відпрацюванням, удосконаленням вокально-технічних та виконавських навичок, а також умінням аналізувати усі необхідні для розвитку голосу аспекти.

Важливим компонентом цього процесу є проблема формування вокально-слухового самоконтролю. Вокально-слуховий самоконтроль – це уміння, що дозволяє студентам контролювати спів на рівні відчуттів, які відповідають професійним вимогам академічної школи сольного співу: чути і коригувати вокальні помилки, розуміти зміст принципу єдності технічного та художньо-творчого виконавства, відшукувати способи розв'язання професійних завдань та активізувати самостійність у виконавській роботі над творами. Саме тому формування вокально-слухового самоконтролю у студентів вищого навчального закладу музично-педагогічного спрямування є одним із найважливіших завдань фахової освіти.

Аналіз досліджень. У музично-педагогічній літературі відсутні розробки, які науково

обґрунтовують педагогічний аспект формування вокально-слухового самоконтролю у студентів музично-педагогічного факультету. Таким чином, необхідність постановки голосу студентів на основі вокально-слухового самоконтролю та відсутність методичного забезпечення цього процесу визначили актуальність цієї теми.

Проблема самоконтролю в педагогічній діяльності знайшла своє відображення в дослідженнях видатних вчених музикантів і педагогів (Е. Б. Абдулліна, Ю. Б. Алієва, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажнікова, Д. Б. Кабалецького, В. І. Петрушина, Б. М. Теплова, Л. І. Уколова). Специфіка діяльності педагога-вокаліста, де самоконтроль визначається як чинник, що забезпечує успіх у навчанні співу, розглядається у працях М. С. Агіна, Д. Л. Аспелунда, І. Ю. Алієва, М. Гарсія, Л. Б. Дмитрієва, А. М. Єгорова, Ф. Ф. Засідателева, А. Г. Менабені, В. П. Морозова, І. К. Назаренко, Г. П. Стулова, Р. Юссона. Однак процес формування вокально-слухового самоконтролю в класі постановки голосу педагогічного вузу не був предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, спрямованих на формування навичок вокально-слухового самоконтролю майбутніх вчителів музичного мистецтва в класі постановки голосу.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення педагогічного досвіду, накопиченого вокальною педагогікою, дало змогу сформулювати основні принципи, на які варто спиратися на заняттях із

постановки голосу: принцип технічного і художнього, принцип індивідуального підходу, а також принцип поступовості і послідовності в навчанні співу. Перераховані принципи служать основою виховання в класі постановки голосу, зокрема, сприяють формуванню спеціальних умінь і навичок, а також засвоєнню теоретичних уявлень про предмет.

У психологічній літературі поняття «навичка» визначається як автоматизований спосіб виконання будь-якої дії. Відомий учений-психолог С. Л. Рубінштейн зазначає, що вона «виникає як свідомо автоматизована дія і потім функціонує як автоматизований спосіб виконання дії» (Рубінштейн, 1946: 553–554).

Підкреслюючи зв'язок навички з навчальною діяльністю, можна стверджувати, що вокальні вміння студентів мають бути відпрацьовані до часткової автоматизації співацьких дій, таких як точна координація м'язів діафрагми і черевного пресу, спів на «опорі» дихання, відчуття «куполу», що створює округлий звук та ін. Проте досягнути повної «автоматизації» процесу співу практично неможливо, оскільки вокальне виконавство вимагає обрамлення слухових, м'язових і вібраційних відчуттів. У співі не можна все звести до навички, а важливо визначити закономірність, що існує між формуванням вокальних умінь і їх взаємозв'язком із професійною якістю вокально-слухового самоконтролю в співі.

Для цього необхідно виділити основні вокальні навички, які, на думку учених-педагогів, лежать в основі процесу постановки голосу. Аналіз цих навичок дасть змогу намітити перспективу у визначенні педагогічних умов формування вокально-слухового самоконтролю.

У цьому ракурсі великий інтерес становлять роботи Л. Б. Дмитрієва, А. Г. Менабені, В. П. Морозова, в яких автори дають визначення спеціальним вокальним навичкам, підкреслюючи при цьому провідну роль самоконтролю, який сприяє вокально-технічному і художньо-виконавському розвитку студентів.

Отже, Л. Б. Дмитрієв, аналізуючи основні вокальні якості співака, припускає, що формування виконавських умінь має бути взаємозв'язане з вокально-технічним розвитком студентів. Лише такий підхід, на думку автора, може привести до гармонійного становлення молодого співака. Тому навіть у разі обмеженої кількості годин навчання постановки голосу на музично-педагогічному факультеті має здійснюватися в напрямі розвитку рівною мірою як «техніки», так і художнього виконання.

Виходячи з принципу єдності технічного і художнього в оформленні професійних умінь, можна його умовно диференціювати таким чином:

1) вокально-теоретичні уявлення, що включають знання студентом будови голосового апарату, основних співацьких функцій, видів вокального дихання і способів його розвитку, знання про можливості резонаторів і їх вплив на тембр голосу тощо;

2) технічні навички, що включають навички правильного вокального дихання, вміння співака користуватися грудними і головними резонаторами в процесі співу, наявність чіткої дикції й артикуляції голосних і приголосних звуків, а також здатність «скидати» зайву м'язову напругу, що виникає в голосовому апараті під час співу;

3) виконавські якості, що розкривають уміння співака художньо переконливо і емоційно виконувати вокальні твори.

Вважається, що в процесі постановки голосу слухові і моторні навички є обов'язковими, без оволодіння якими не можна досягти вокальної майстерності. Ці навички при співі фізіологічно невід'ємні, оскільки сприйняття звуку здійснюється через голосову моторику, спонукаючи її до дії, та регулює слух.

На думку А. Г. Менабені, провідне місце мають займати слухові навички, оскільки саме вони формують слухове уявлення про звук, що підлягає відтворенню (вокально-музичний образ), який виконуватиме орієнтуючу і програмуючу функцію в процесі формування вокальних дій (Менабені, 1976).

Проте рухові і слухові навички, як ми вважаємо, мають включати вміння співака контролювати свій голос, а також ставити вокально-технічні і виконавські завдання, коректуючи хід їх виконання.

Головною функцією розвитку навичок самоконтролю в студентів або показником його сформованості як у вправах, так і під час роботи над музичним твором, на думку Л. І. Уколової, «має бути усвідомленість дій, вміння самостійно знаходити в процесі роботи помилки та шляхи їх усунення» (Уколова, 1993: 114). Автор також підкреслює, що провідна роль викладача в процесі формування навичок самоконтролю полягає в тому, щоб вказати студенту на можливість побачити в простій вправі складну якість самовідчуття, тобто зрозуміти вправу як елемент структури самоконтролю.

Таким чином, визначаючи результати вокального навчання студентів в класі постановки голосу необхідно брати до уваги і засвоєння ними

навичок вокально-слухового самоконтролю. Така структура вокальних вмінь буде відрізнятися більшою спрямованістю, оскільки навички вокально-слухового самоконтролю зв'язують як розвиток виконавських якостей студента, так і його технічну майстерність.

Щоб знайти найбільш ефективні методи і прийоми розвитку вокально-слухового самоконтролю, важливо знайти виразний орієнтир. Навчання вокально-слухового самоконтролю має починатися з перших занять і бути продовжено на наступних, тобто має бути систематичним. Після попередньої перевірки вокальних даних студента (тембр, діапазон, характер звуку, дефекти і т.д.) педагог розповідає йому про можливості голосу, професійні складнощі, з якими зустрічаються співаки, і визначає найближчі дидактичні завдання. Щоб прищепити студентам навички вокально-слухового самоконтролю, педагогу необхідно насамперед познайомити їх з оптимальним вокальним диханням («опорою»), високою позицією звучання голосу у співі. Педагог пояснює студенту, які м'язи задіяні в розвитку вокального звуку і піддаються самоконтролю (м'язи артикуляційного апарату: м'яке піднебіння, язик, м'язи обличчя, нижня щелепа, губи, щоки), а які свідомо контролю не піддаються (коливання голосових зв'язок, верхня щелепа, тверде піднебіння), але є невід'ємною частиною голосоутворення.

Без добре розвинених м'язових відчуттів неможлива повноцінна постановка голосу студентів. Розвиток м'язових відчуттів може бути більш ефективним, якщо студент буде контролювати їх, запам'ятовувати, відбирати найбільш зручні для себе способи їх знаходження під час співу. Він має достатньою мірою натренувати свої м'язові відчуття, необхідні для формування правильного вокального звуку. Особливо важливо, щоб студент зрозумів, що при посередництві м'язового самоконтролю звук може набувати різноманітних якостей.

Розвиваючи м'язові відчуття, студент паралельно розвиває і слухові, а вміння їх об'єднати дає йому змогу контролювати вокальний апарат, а також керувати ним під час співу. Всі м'язові відчуття виробляються на найпростіших вокальних вправах у межах секунди, терції, кварта, квінти. Ускладнення вправ сприяє формуванню вокального звуку та вихованню навичок слухового самоконтролю у співака. Таким чином м'язи працюють у «союзі» зі слуховими відчуттями студента. Головним критерієм оцінки вокального звуку для студента може стати спів без музичного супроводу. Студент чує внутрішнім слухом «зразок» і

намагається правильно його виконати, коректуючи вокально-технічні, інтонаційні, динамічні та інші помилки.

Вокальний звук неможливий без засвоєння навичок правильного дихання. Спостереження показують, що до процесу дихання студенти часто ставляться вельми формально, не сприймаючи його як важливий елемент, який необхідний для гармонійного розвитку вокальних умінь і навичок. Студенти не намагаються вникнути у зміст цього процесу, а тим більше спробувати зрозуміти, чим правильне дихання відрізняється від неправильного. Тому під час навчання студента техніки вокального дихання потрібно переконати його в доцільності використання того чи іншого типу дихання, а також пояснити, як воно впливає на формування звуку та діє на керовані і некеровані м'язи голосового апарату.

Для формування у студента навичок правильного вокального дихання слід використовувати дихальні вправи. Це так звана вокальна гімнастика, за допомогою якої студент контролює м'язи, які беруть участь у процесі голосоутворення. Основна мета цих вправ – звільнення м'язів ротоглоточного каналу від зайвої напруги та зміцнення, розвиток рухливості діафрагми і черевного пресу, еластичності м'язового піднебіння, губ, мови. Дихальні вправи призначені для розвитку вмінь концентрувати увагу на правильному вдиху і видиху, рівномірно і без поштовхів розподіляти повітря на всю музичну фразу, а також для зміцнення дихальної мускулатури, розвитку відчуття опори звуку, оволодіння різними видами атаки звуку.

Практика показує, що починаючому співакові найлегше освоїти і контролювати «тверду» атаку звуку. Щоб студент навчився її виконувати, педагог із самого початку має звертати увагу на те, що в процесі правильно «взятого» вдиху у співака виникає відчуття позіхання – піднімається м'яке небо, тим самим створюється об'єм для округлого, вертикального звуку. Оскільки найбільш вірним є діафрагматичне, або черевне, дихання, педагог вказує на необхідність під час вдиху набрати повітря в область живота. Самоконтроль необхідний як у процесі вдиху, так і в процесі видиху, оскільки від цього безпосередньо залежить якість звуку.

Дихання, безумовно, сприяє правильному звуковеденню, яке своєю чергою пов'язане з акустичними відчуттями, що викликають певні вібрації в області грудного і головного резонатора. Якщо у студента розвинути навички, що допомагають відчувати головні і грудні резонатори в процесі співу, тоді він зможе контролювати свій голос. Досвід

педагогічної роботи показує, що студентам найлегше відчувати грудні резонатори в низькій теситурі (приблизно від ноти ля малої октави до ноти ля першої октави), а головні – у високій теситурі (у більшості співаків – від ноти ля першої октави і до граничних нот діапазону).

Після того, як навички м'язових та акустичних (вібраційних) відчуттів будуть засвоєні студентом та він буде вміти їх контролювати, ми можемо з ним говорити про звуковий самоконтроль. Під звуковим самоконтролем маємо на увазі вміння вокаліста співати округлим і польотним звуком, чути детонацію або форсування, тембр, діапазон, використовувати різні види атаки звуку.

Багато професійних вокально-технічних навичок студента, таких як опора дихання, рухливість голосу, польотність звуку, точність інтонації і т.д., швидше й ефективніше розвиваються завдяки комплексу спеціально підібраних завдань та вправ, а не тільки в процесі роботи над музичним твором. Ці спеціальні вправи визначають завдання з освоєння навичок вокально-слухового самоконтролю у студентів, тобто сприятимуть вихованню внутрішньої і зовнішньої зібраності, організованості, ініціативності.

У зміст кожного заняття входять як дихальні, так і звукові вправи, які, чергуючись, будуються за ступенем ускладнення матеріалу. Звукові вправи супроводжуються грою на фортепіано. Основна мета цих вправ – з'єднати правильне вокальне дихання зі звуковим самоконтролем, тобто домогтися точної інтонації, плавного, рівного звуку, освоїти різні види звукознавства: легато, стаккато, нон легато і т. д. Основою музичного матеріалу можуть стати вокалізи Абта, Ваккаї, Лютгена, Зейдлера, Соколовського та інших композиторів, а також прості народні пісні.

Ускладнюючи вокальні завдання, педагог вказує студенту на необхідність уважно стежити за розвитком м'язової свободи голосового апарату. Стан свободи, гнучкості, легкості ведення звуку в процесі вправ має стати усвідомленою необхідністю для студента. У цьому і проявляються навички вокально-слухового самоконтролю. Тут же слід вказати студенту на можливість побачити у вправі складну якість самовідчуття, тобто розуміти вправу як комплекс слухових, м'язових і вібраційних відчуттів. З цією метою викладач може, наприклад, запропонувати студенту уявити внутрішнім слухом «зразок» і спробувати точно його виконати, одночасно з цим слідкуючи за точністю м'язових рухів (вертикально відкритий рот, опущена гортань, спокійна грудна клітка і т.д.), а також співати, намагаючись використовувати і з'єднувати грудні

та головні резонатори. Таким чином, вправи і вокалізи сприятимуть об'єднанню слухових, м'язових і вібраційних відчуттів та оволодінню елементами вокально-слухового самоконтролю.

Окрім того, для кожного студента педагог підбирає індивідуальний музичний матеріал, виходячи з його індивідуальних вокальних даних та виконавських можливостей. Це стосується як вправ, так і музичних творів. На нашу думку, процес вивчення будь-якого вокального твору має будуватись з урахуванням всебічного аналізу музичного матеріалу, а також його особливостей. Прослухавши твір у виконанні педагога, студент знайомиться з музичним образом твору, визначає разом із педагогом особливості фразування, штрихів, нюансів, дихання, вимови тексту. Концентруючи увагу на особливостях досліджуваного твору, педагог ставить перед студентом близькі та перспективні завдання. Так, на перший план виходять технічні завдання: дихання, м'язові відчуття, проблема з'єднання головних і грудних резонаторів, чистота інтонації, важкі в технічному плані стрибки, мелодичні звороти і т.п. За умови виконання основних технічних завдань студентом педагог переключаче його увагу на виконавські завдання: допомагає знайти образ твору, розкрити характер, змістову кульмінацію твору. Найскладнішим завданням для студента є з'єднання технічних і виконавських завдань, вирішення яких і забезпечить повноцінне формування вмінь вокально-слухового самоконтролю.

Є необхідність торкнутися ще однієї проблеми – зняття зайвого напруження голосового апарату, що виникає в процесі співу. Починаючи з перших занять педагог, окрім формування навичок вокально-слухового самоконтролю, має навчити студента підпорядковувати хвилювання контролю, тобто зробити його керованим. Навички емоційного самоконтролю важливі для будь-якого починаючого співака, оскільки його перші кроки на сцені завжди насичені хвилюванням та страхом (він боїться забути текст, сфальшивити, зірватися на високій ноті і т.п.). Прагнення співака представити себе з найкращого боку, справити хороше враження на глядачів, показати красу власного голосу в кілька разів загострює хвилювання. Зовсім по-іншому почувається вокаліст, якого насамперед хвилюють творчі, виконавські завдання, тобто точне образне втілення, «розчнення» в музичному матеріалі. Відповідно, таке хвилювання допомагає виконавцю максимально розкрити свої творчі здібності.

Емоційний елемент професійного самоконтролю можливо сформувати в практиці публічних

виступів. Сформулюємо правила, що допомагають знімати зовнішні голосові (фізичні) і внутрішні (психічні) «затиски».

По-перше, це ґрунтовна і ретельна попередня підготовка, тобто точне знання музичного та поетичного тексту, володіння елементами вокально-технічної майстерності, точна передача художнього образу.

По-друге, за можливості виконувати свої твори перед слухачами, щоб звикнути виконувати їх на публіці, як кажуть, «обкатати» твір. Завдяки цій «обкатці» виконавець менше хвилюється.

По-третє, привести свій душевний стан у норму, знайти слова, які знімуть зайве хвилювання. Наприклад, згадати свої вдалі виступи, які додадуть впевненості в собі.

По-четверте, зробити дихальну гімнастику і постаратися скинути м'язове напруження.

По-п'яте, думати тільки про творчість, із перших акордів зосередитися тільки на художньому образі-об'єкті. Пам'ятати правило, продиктоване великим режисером К. С. Станіславським, котрий привчав учнів розвивати особливу техніку, яка допомагає «вчеплюватись» в об'єкт таким чином, щоб «тримати» і бути зайнятим на сцені тільки ним. Уміння «тримати об'єкт» розвивається на практичних репетиціях у класі постановки голосу та допоможе подолати хвилювання під час виступу, заліку та іспиту. При цьому яскрава передача інтонаційного образу вокального твору залежить не тільки від доско-

налості технічної майстерності співака, але і від його музикальності, вміння емоційно відчувати і художньо переживати музику, що вимагає розвинутого смаку, почуття міри у виконанні й активної самостійної участі студента в процесі його співочого розвитку.

Висновки. Отже, вокально-слуховий самоконтроль слід розглядати як єдину «спілку» слухових, м'язових і вібраційних, емоційних відчуттів, що зумовлюються відповідними вимогами академічної школи співу. Основна дія самоконтролю при цьому проявляється в умовах об'єднання відчуттів, які базуються на засвоєнні студентом відповідних вокальних навичок. Рівень сформованості цих навичок може служити критерієм оцінки професійного вокального звучання голосу, ефективність якого може значно підвищитися за умови оволодіння студентом у процесі навчання якістю вокально-слухового самоконтролю. Однак це можливо, якщо коли він повною мірою опанує відповідні методи і прийоми вокального виконавства на заняттях із постановки голосу. Навички вокально-слухового самоконтролю, напрацьовані в класі з викладачем, можуть і мають бути природним чином перенесені в самостійну співацьку діяльність студента. Розвиваючи вокально-слуховий самоконтроль під керівництвом викладача в процесі індивідуальних занять, студент зможе надалі застосовувати його у своїй виконавській та майбутній професійній музично-педагогічній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиев И. Ю. Основы вокальной педагогики. Методология теории и практики творческой организации художественно-педагогического процесса. Москва : Педагогика, 2001. 252 с.
2. Григорьев С. А. Самоконтроль в деятельности учителя. *Советская педагогика*. 1986. № 3. С. 31–33.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 1996. 366 с.
4. Люш Л. Ф. Развитие та збереження співочого голосу. Київ : Музична Україна, 1998. 145 с.
5. Менабени А. Г. Самостоятельная работа студентов при обучении сольному пению. *Вопросы вокальной педагогики*. 1976. № 5. С. 248–261.
6. Можайкіна Н. С. Формування естетичного відношення учнівської молоді до вокального мистецтва : навчально-методичний посібник. Луцьк : «Волиньполіграф», 2011. 96 с.
7. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1989. 191 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Учпедгиз, 1946. 704 с.
9. Уколова Л. И. Формирование навыков самоконтроля у студентов в процессе работы над дирижерской техникой. *Профессионально-педагогическая направленность подготовки учителя*. Москва : МГОПИ, 1993. С. 109–115.
10. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва : Музыка, 1974. 261 с.

REFERENCES

1. Aliev I. Yu. Osnovyi vokalnoy pedagogiki. Metodologiya teorii i praktiki tvorcheskoy organizatsii hudozhestvenno-pedagogicheskogo protsesssa [Fundamentals of vocal pedagogy. The methodology of the theory and practice of the creative organization of the artistic and pedagogical process], M.: Pedagogika, 2001, 252 p. [in Russian].
2. Grigorev S. A. Samokontrol v deyatelnosti uchitelya [Self-control in the teacher's activities]. *Soviet pedagogy*. 1986, № 3, pp. 31–33 [in Russian].
3. Dmitriev L. B. Osnovyi vokalnoy metodiki [Vocal Method Basics], M.: Muzyika, 1996, 366 p. [in Russian].
4. Liush L. F. Rozvytok ta zberezhennia spivochoho holosu [Promotion and protection of the voice], K.: Muzychna Ukraina, 1998, 145 p. [in Ukrainian].

-
5. Menabeni A. G. Samostoyatelnaya rabota studentov pri obuchenii solnomu peniyu [Independent work of students in teaching solo singing]. Vocal pedagogy issues, 1976, № 5, pp. 248–261 [in Russian].
 6. Mozhaikina N. S. Formuvannia estetychnoho vidnoshennia uchnivskoi molodi do vokalnoho mystetstva: navchalno-metodychnyi posibnyk [Formation of the aesthetic attitude of the scientific youth to the vocal masterpiece: a basic methodical book], Lutsk : «Volynpolihraf», 2011, 96 p. [in Ukrainian].
 7. Nikiforov G. S. Samokontrol cheloveka [Human self-control], L.: Izd-vo LGU, 1989, 191 p. [in Russian].
 8. Rubinshteyn S. L. Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of General Psychology.], M.: Uchpedgiz, 1946, 704 p. [in Russian].
 9. Ukolova L. I. Formirovanie navyikov samokontrolya u studentov v protsesse raboty nad dirizherskoy tehnikoy [Formation of students' self-control skills in the process of working on conducting techniques]. Professional and pedagogical orientation of teacher training, M.: MGOPI, 1993, pp. 109–115 [in Russian].
 10. Yusson R. Pevcheskiy golos. Issledovanie osnovnykh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavleniy pevcheskogo golosa [Singing voice. Study of basic physiological and acoustic phenomena of the singing voice], M.: Muzyika, 1974, 261 p. [in Russian].

УДК 378:373.2.011.3-051[316.77+81'233]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-32>

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3032-7261
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) *lydunya@gmail.com*

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО). Зауважено, що мовлення у професійній діяльності вихователя відіграє важливу роль і має відповідати сучасним нормам української літературної мови. Адже від того, наскільки добре педагог володіє культурою фахового мовлення, залежать його професійний успіх та сформованість мовлення вихованців. Задля цього необхідно підвищити вимоги до вивчення лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, удосконалити зміст, форми та методи їхньої підготовки. У статті розкрито сутність понять «мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва компетенція», «комунікативно-мовленнєвий супровід». Подано авторське визначення понять «комунікативно-мовленнєва діяльність вихователя ЗДО» та «комунікативно-мовленнєвий супровід» (далі – КМС). Комунікативно-мовленнєву діяльність вихователя закладу дошкільної освіти розглядаємо як процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачає досконале володіння мовою й мовленням для вирішення комунікативних завдань. Дефініцію «комунікативно-мовленнєвий супровід майбутнього вихователя» розуміємо як здатність до професійної, комунікативно-мовленнєвої взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на допомогу студентам у професійному зростанні, засвоєнні норм української літературної мови, що виявляються в умінні здійснювати професійну комунікацію в різних видах, формах, стилях та засобах мовленнєвої виразності.

Здійснено аналіз робочих програм, виокремлено навчальні дисципліни лінгвістичного та психологічного блоків, які передбачають вивчення тем, що стосуються мови та мовлення. Окреслено етапи здійснення КМС та форми і методи роботи на кожному з них. Підсумковий етап дослідження засвідчив позитивні зміни в досягненні рівнів сформованості професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь, що дає змогу дійти висновку про доцільність здійснення КМС у процесі роботи зі студентами.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва компетенція, комунікативно-мовленнєвий супровід, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Liudmyla BEREZOVSKA,
orcid.org/0000-0002-3032-7261
Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine) *lydunya@gmail.com*

COMMUNICATIVE AND SPEECH ACCOMPANYING OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article considers the peculiarities of communicative and speech support in the process of professional training of future educators of preschool education institutions. It is noted that speech in the professional activity of an educator plays an important role and must meet modern standards of the Ukrainian literary language. After all, his professional success and the formation of students' speech will depend on how well a teacher masters the culture of professional speech. To this end, it is necessary to increase the requirements for the study of linguistic and professionally oriented disciplines in higher education institutions; to improve the content, forms and methods of their preparation. The article reveals the essence of the concepts "speech activity", "communicative-speech activity", "communicative-speech competence", "communicative-speech support". The author's definition of the concepts "communicative-speech activity of the educator

of preschool education institution” and “communicative-speech support” is given. We consider the communicative-speech activity of the educator of the preschool council as a process of communication and communication between the subjects of interaction, which involves perfect command of language and speech to solve communicative problems. The definition of “communicative-speech support of the future educator” is understood as the ability to professional, communicative-speech interaction of subjects of educational activity, aimed at helping students in professional growth, mastering the norms of Ukrainian literary language, manifested in the ability to communicate professionally in various forms, forms, styles and means of speech expression.

The analysis of work programs is carried out; the disciplines of linguistic and psychological blocks are singled out, which provide for the study of topics related to language and speech. The stages of communicative-speech support implementation and forms and methods of work on each of them are outlined. The final stage of the study showed positive changes in achieving the levels of professional, communicative and speech skills, which allows us to conclude about the feasibility of communicative-speech support in the process of working with students.

Key words: speech activity, communicative-speech activity, communicative-speech competence, communicative-speech support, training of future educators of preschool educational institutions.

Постановка проблеми. Необхідною умовою розвитку сучасного суспільства є перехід на інноваційний розвиток освітньої системи України, забезпечення високого рівня професійної підготовки фахівців, які б відповідали світовим стандартам, були конкурентноздатними на ринку праці. «Модернізація і розвиток освіти та науки повинні бути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні», – зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (Національна стратегія, 2012–2021). Підготовка такого рівня фахівців потребує осучаснення освітнього процесу, створення інформаційно-комунікаційного середовища з орієнтацією на практичну спрямованість. Це дасть змогу досягти належного рівня професійної, комунікативно-мовленнєвої підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти.

Необхідність комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів ЗДО зазначена в нормативно-правових документах, а саме: Національній стратегії розвитку освіти України у 2012–2021 роках, законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.). У цих документах позиціонується підготовка компетентних фахівців, що відповідають сучасним світовим стандартам, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку суспільства, вибирати способи досягнення цілей, бути готовими до виконання складних професійних завдань у процесі міжособистісної взаємодії з дітьми.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти була предметом вивчення Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Кічук, Т. Котик, О. Кучерявого, І. Луценко, І. Підласого та ін. Комунікативно-мовленнєвий розвиток особистості дитини досліджували

В. Андрієвська, В. Біблер, А. Богуш, О. Кононко, О. Лобанчук, М. Орап, Т. Піроженко, Ю. Шалівська та ін. Питання комунікативно-мовленнєвого супроводу в підготовці вихователів ЗДО було предметом вивчення А. Богуш, О. Кисельової, О. Трифонової. Аналіз наукового фонду засвідчив, що на тлі багатоаспектності вивчення проблеми комунікативно-мовленнєвої підготовки вихователів ЗДО маловисвітленою залишається організація комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості здійснення КМС у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, характеристики дієвих механізмів його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Актуальність комунікативно-мовленнєвої підготовки не викликає сумнівів, оскільки мовлення в професійній діяльності вихователя відіграє важливу роль і має відповідати сучасним вимогам української літературної мови. Адже від того, наскільки добре вихователь володіє культурою мовленнєвого спілкування, комунікативно-мовленнєвими вміннями, залежить розвиненість мовлення вихованців.

Поняття «мовлення» і «спілкування» взаємопов'язані. Задовольняючи потребу в спілкуванні, дитина звертається до мовлення як основного способу його реалізації. Цей двобічний зв'язок – підґрунтя розвитку мовлення і комунікативної діяльності. Тобто це дозволяє вести мову про комунікативно-мовленнєву діяльність як інтегровану, в якій взаємодіють комунікативні і мовленнєві чинники становлення особистості дитини.

На думку А. Богуш, мовленнєва діяльність виявляється в здатності людини до мовлення. Мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети, завдань, мотивів), структурністю (мовні дії та операції), планомірністю (складання плану та реалізація його),

оцінкою її результатів. Мовленнєва діяльність може виступати як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація. Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу). Вона забезпечує підготовку до мовленнєвого висловлювання і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії. Мовленнєва операція – це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція порівнюється з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність. Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у суспільстві (Богуш, 2007: 70).

Специфічною особливістю мовленнєвої діяльності є те, що вона має два варіанти здійснення: у формі мовленнєвої комунікації, спілкування (зовнішня форма) і внутрішньої індивідуальної мовленнєвої діяльності (внутрішнє мовлення). Розвиток мовленнєвої діяльності відбувається в процесі освітньо-мовленнєвої пізнавальної діяльності і є основою формування комунікативної компетентності (Черезова, 2014: 53).

Мовленнєва діяльність – це найдосконаліша форма комунікації, засіб формування мовленнєвої особистості, здатної грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися (Калмикова, 2008: 352). Формування й удосконалення навичок володіння мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб допомогти дитині усвідомити, що існують мовні правила та норми, яких необхідно дотримуватись у процесі спілкування. Завдання вихователя ЗДО – в доступній ігровій формі ознайомити з правилами комунікації, підвищити рівень правильності мовлення, активізувати мовленнєву діяльність.

Зауважимо, що поряд із терміном «мовленнєва діяльність» у науковій літературі набув поширення термін «комунікативно-мовленнєва діяльність». Мета цього комплексного поняття – охопити процеси інтеграції комунікативної і мовленнєвої діяльності: процеси породження і сприйняття мовлення, які відбуваються в контексті спілкування між людьми (Луценко, 2013: 107).

І. Луценко визначає поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» дітей старшого дошкільного віку як мотивовану, довільну, продуктивно-творчу, самостійну, інтеракційну дитячу діяльність, що породжується потребами і запитами дитинства і спрямована на встановлення й

підтримку контакту, налагодження взаємодії (між дорослими й однолітками), в процесі якої діти вчаться вирішувати комунікативно-мовленнєві завдання в конкретних ситуаціях мовленнєвого спілкування (Луценко, 2013: 110). Учена М. Оліяр поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» пояснює як складний інтегрований різновид освітньої діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі навчальної інтеракції задля формування комунікативної особистості майбутніх фахівців (Оліяр, 2015: 126).

Комунікативно-мовленнєву діяльність вихователя ЗДО розглядаємо як процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачає досконале володіння мовою й мовленням для вирішення комунікативних завдань. Структурними компонентами комунікативно-мовленнєвої діяльності вихователя ЗДО є комунікативно-мовленнєві вміння, які включають усі види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо), комунікативно-мовленнєва взаємодія в роботі з дітьми, мовленнєві, перцептивні, емпатійні вміння, володіння засобами емоційної виразності, невербальної комунікації. Крім того, успішна мовленнєва комунікація залежить й від особистісних якостей вихователя, зокрема: здібностей до мовленнєво-комунікативної діяльності, ступеня володіння мовленнєво-комунікативними вміннями, наявності мовного чуття, словесної пам'яті тощо.

І. Луценко виокремила принципи мовленнєвого спілкування, яких варто дотримуватися вихователю в роботі з дітьми. До них вчена відносить врахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, її стан у процесі мовленнєвої взаємодії, мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії вихователя з дітьми, врахування рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, задоволення потреб дітей у спілкуванні, діалогічну орієнтацію в спілкуванні, дотримання професійної та мовленнєвої етики, досягнення розвивального навчання в процесі мовленнєвого спілкування, вирішення завдань розвитку мовлення (Луценко, 2013).

Комунікативні вміння формуються в процесі вивчення професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін. Суголосні з позицією А. Богуш у тому, що результатом професійно спрямованої, комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів ЗДО є сформованість у студентів комунікативної компетенції, що ґрунтується на вмінні педагога спілкуватись із дітьми (Богуш, 2014: 80). А. Богуш поняття «комунікативно-мовленнєва компетенція» розглядає як «здатність вирішувати засобами мови завдання спілкування в побуті,

навчанні, повсякденному житті; вміння особистості користуватися фактами мови та мовлення для реалізації завдань спілкування» (Богущ, 2014: 72).

У дослідженні під сформованістю комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів ЗДО розуміємо вміння доречно користуватися мовою в процесі висловлювання, дотримуючись норм літературної мови (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних), використовувати засоби мовленнєвої виразності (вербальні, невербальні), дотримуватися найважливіших ознак ділового мовлення (правильність, змістовність, точність, логічність, послідовність), утворювати різнотипні за стилями та жанрами мовленнєві висловлювання відповідно до ситуації спілкування (Березовська, 2020: 159).

З метою розкриття проблеми комунікативно-мовленнєвого супроводу в процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності розглянемо поняття «супровід».

У довідково-енциклопедичній літературі феномен «супровід» тлумачиться як те, що супроводить яку-небудь дію, явище» (Івченко, 2005: 462), як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом із метою провести, слідувати» (Даль, 1881).

Зауважимо, що до дефініції «супровід» у науково-методичній літературі зустрічаємо низку супутніх термінів («допомога», «підтримка», «турбота» «забезпечення», «взаємодія», «створення умов»). Так, О. Газман використовує поняття «педагогічна підтримка», яке розуміє як процес спільної роботи студента з викладачем для визначення власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів вирішення проблем (подолання перешкод), що заважають студенту на шляху його розвитку при збереженні людської гідності і самостійному досягненні бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя (Березовська, 2020: 269). Педагогічний супровід учений трактує як уміння бути поруч із вихованцем, спрямовуючи його в найбільш ефективному для досягнення напрямі. Є. Гуцало пояснює означений феномен із двох позицій: якщо виходить з того, що «супровід» – це «забезпечення», тоді супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних обставинах життя; якщо виходить з того, що «супровід» – це допомога, то під «супроводом» розуміється сукупність послідовних дій, що дають змогу суб'єкту визначитися з ухваленням рішення і нести відповідальність за його реалізацію (Гуцало, 2013: 134).

Існують різні види супроводу: психологічний, педагогічний, соціально-педагогічний, соціально-психологічний, науково-методичний, тьюторський, фасилітативний, комунікативно-мовленнєвий.

У заявленому дослідженні зупинимося на комунікативно-мовленнєвому супроводі. Поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів ЗДО» в науковий обіг увела А. Богущ. Учена розглядає його як багатокомпонентне поняття, яке охоплює «взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних, мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища ЗДО» (Богущ, 2014).

Комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності розуміємо як здатність до професійної, комунікативно-мовленнєвої взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на допомогу студентам у професійному зростанні, засвоєнні норм української літературної мови, що виявляються в умінні здійснювати професійну комунікацію в різних видах, формах, стилях та засобах мовленнєвої виразності.

Мета здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в процесі роботи зі студентами II–IV курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» – допомогти студентам організувати процес спілкування, долати комунікативні бар'єри, використовувати в діловому спілкуванні професійну лексику, дотримуватися норм української літературної мови, уникати русизмів, слів-паразитів, просторічних слів та виразів, використовувати в мовленні засоби емоційної виразності, вербальні та невербальні засоби комунікації, дотримуватися культури мовленнєвого спілкування.

На пошуково-розвідувальному етапі експериментального дослідження було здійснено аналіз робочих програм задля виявлення змістового наповнення лінгвістичних та професійно спрямованих дисциплін темами, які сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності як необхідного складника здійснення професійної діяльності майбутнього вихователя ЗДО.

Так, із лінгвістичного циклу дисциплін студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» вивчають навчальну дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням». У процесі

її вивчення передбачено такі теми: «Державна мова – мова професійного спілкування», «Мовні норми», «Основи культури української мови», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем».

Психологічний блок: «Практична психологія в закладах дошкільної освіти».

Навчальна дисципліна «Психологія». Студенти вивчають теми «Діяльність», «Спілкування», «Мовлення».

Професійно зорієнтований блок: «Дошкільна лінгводидактика». У процесі вивчення теми «Освітньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку» розглядаються питання: мовленнєва діяльність, структура та види мовленнєвої діяльності; компетентність, мовна й мовленнєва компетенція; мовленнєва особистість дитини дошкільного віку; формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей дошкільного віку.

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» передбачає вивчення теми «Техніка і культура мови педагога». Студенти ознайомлюються з такими поняттями, як значення та структура мовленнєвої діяльності педагога, різновиди мовлення, особливості мовлення педагога та шляхи його вдосконалення, функції мовлення педагога, культура мови і мовлення педагога.

Навчальна дисципліна «Інноваційні підходи до організації навчання у ЗВО» знайомить студентів із професійними ролями викладача: викладач як модератор, фасилітатор, тьютор, коуч, ігротехнік. Натомість у жодній із 15 передбачених робочою програмою тем не порушується питання комунікативної компетентності викладача як основи його професійності.

Суб'єктами здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу студентів виступили викладачі, які читали вказані вище навчальні дисципліни. У процесі роботи з викладачами було проведено пропедевтичну роботу та запропоновано розроблені автором методичні рекомендації щодо здійснення комунікативного-мовленнєвого супроводу в процесі підготовки студентів до професійної діяльності.

Зауважимо, що здійснення КМС передбачало поетапність та системність у роботі. Перший етап, інформаційно-збагачувальний, передбачав серію завдань та спеціально розроблених вправ, спрямованих на засвоєння професійно-нормативної лексики, формування вмій створювати тексти різних стилів і жанрів, моделювати кому-

нікативно-мовленнєві ситуації, які можливі в майбутній професійній діяльності, уникати типових порушень літературної мови.

Реалізації завдань сприяли такі форми і методи роботи, як лекційні, практичні, семінарські заняття, метод проблемно-дослідницького навчання, діагностування комунікативно-мовленнєвих умінь, написання термінологічних диктантів, редагування текстів (виправлення орфографічних, стилістичних, пунктуаційних помилок), написання есе, доповіді на студентських конференціях та ін.

Другий етап – комунікативно-діяльнісний – передбачав формування в студентів професійних мотивів щодо досконалого володіння літературною нормою української мови, бажання працювати над усуненням помилок, читати художню та наукову літературу, здійснювати самоконтроль та самооцінку набутих комунікативно-мовленнєвих умінь. На цьому етапі реалізацію мети забезпечили такі форми і методи навчання, як практико зорієнтовані заняття, індивідуально-дослідницькі завдання, самостійна робота студентів, розгляд проблемних, комунікативно-мовленнєвих ситуацій та ін.

Третій – оцінно-рефлексійний етап – дав змогу виявити сформованість у майбутніх вихователів умінь здійснювати взаємо- та самооцінювання професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь, здійснювати контроль і оцінку комунікативно-мовленнєвої компетентності. Формами і методами роботи зі студентами виступили SWOT-аналіз, само- та взаємооцінка, складання Е-портфолію,

У процесі роботи зі студентами педагог має вмільо здійснювати комунікативно-мовленнєвий супровід студента, орієнтуватися в умовах спілкування, швидко знаходити адекватні змісту спілкування комунікативні засоби, доречні до ситуації, скеровувати відповіді студентів, спонукати до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань, підтримувати студентів, спонукати до навчання та вправляння у власних висловлюваннях, вести словники, спонукати до активної міжособистісної взаємодії.

На підсумковому етапі дослідження було здійснено моніторинг комунікативно-мовленнєвих умінь студентів. Результати контрольного моніторингу засвідчили позитивні зміни за всіма показниками. Так, високого рівня сформованості професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь досягли 37,2% студентів (у контрольній групі цей рівень становив лише 12%). Достатній рівень засвідчили 51,4% студентів (було 26%). На низькому рівні залишилось 11,4% (було 36,3%).

Висновки. Отже, на підставі одержаних на прикінцевому етапі дослідження результатів доходимо висновку щодо необхідності здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в процесі професійної підготовки вихователів ЗДО. Ефективність здійснення КМС потребує діагностики комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, виявлення індивідуальних труднощів, сильних і слабких сторін, усунення комунікативних бар'єрів

у процесі спілкування, створення розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища для здійснення освітньої діяльності, усвідомлення студентами необхідності опанування комунікативно-мовленнєвих знань та практичних навичок у професійному становленні. Сформовані комунікативно-мовленнєві вміння дадуть змогу студентам успішно реалізуватися в майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 412 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
3. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 73–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29_18
4. Гуцало Е. Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 122. С. 133–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_21 (дата звернення: 12.05.2018).
5. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка : в 4-х т. Санкт-Петербург, Москва : 1881, Т. 2. 807 с.
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. 8-е вид., стер. Харків : Фоліо, 2005. 540 с.
7. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : «Фенікс», 2008. 497 с.
8. Луценко І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова 2013. 497 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
10. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : монографія. Івано-Франківськ : Симік, 2015. 476 с.
11. Черезова І. Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 52–54.

REFERENCES

1. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of communicative and speech competence of social workers in the process of professional training] : monohrafiia. Ivano-Frvnkivsk : NAIR, 2020. 412 p. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. & Havrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka [Preschool language didactics]: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy. Kyiv : Vyshcha shk., 2007. 542 p. [in Ukrainian].
3. Bohush A. M. Komunikatyvno-movlennieviy suprovod profesiino spriamovanoho movlennia maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Communicative and speech support of professionally oriented speech of future preschool education specialists]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia : Psykholohiia i pedahohika. 2014. Vyp. 29. pp. 73–76. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29_18 [in Ukrainian].
4. Hutsalo E. Teoretychni zasady ta metodolohiia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu v systemi sotsialno-pedahohichnoi roboty. *Naukovi zapysky*. 2013. Vyp. 122. Seriiia : Pedahohichni nauky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_21 [in Ukrainian].
5. Dal V. Tolkovyi slovar zhyvoho velykorusskoho yazyka : v 4 tomakh. Moskva : 1881, T. 2. 807 p. [in Russian].
6. Ivchenko A. O. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. Kharkiv : Folio. 2005. 540 p. [in Ukrainian].
7. Kalmykova L. O. Psykholohiia formuvannia movlennievoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku [Psychology of speech activity formation in preschool children] : monohrafiia. Kyiv : «Feniks», 2008. 497 p. [in Ukrainian].
8. Lutsenko I. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlennievoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Theoretical and methodological foundations of preparation of future nursery school teachers to the organization of communicative and speech activities of preschool children]: Candidate's thesis Kyiv, 2013. 497 p. [in Ukrainian].
9. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021] Retrieved from http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf [in Ukrainian].

10. Oliiar M. P. Teoriia i praktyka formuvannia komunikatyvno-stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theory and practice of formation of communicative-strategic competence of future primary school teachers] : monohrafiia. Ivano-Frankivsk : Symik, 2015. 476 p. [in Ukrainian].

11. Cherezova I. Psykholinhvistychna skladova movlennievoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Psycholinguistic component of speech activity of junior schoolchildren] *Pochatkova shkola*. 2014. № 9. pp. 52–54. [in Ukrainian].

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-33>**Надія БІЛОУСОВА,**

orcid.org/0000-0003-4167-9649

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) nv.bilousova@gmail.com**Олена САМОЙЛЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-2622-3064

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) sov-15@ukr.net

СФОРМОВАНІСТЬ СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто проблему сформованості ставлення до здорового способу життя молодших школярів як елементу фізичного виховання. Зазначено, що питання піклування про своє здоров'я, ведення здорового способу життя, відвідування уроків фізичного виховання в початковій школі є нині актуальним. Метою статті є висвітлення методики виявлення рівня сформованості ставлення до здорового способу життя в молодших школярів як елементу фізичного виховання. Для виявлення сформованості уявлень про здоров'я та особливостей ставлення до здоров'я нами було вибрано опитувальник «Ставлення до здоров'я» Р. А. Березовської. Інтенсивність ставлення до здоров'я як кількісна характеристика вимірювалася за результатами субтесту «Індекс ставлення до здоров'я» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвіна, побудованого за принципом альтернативних полюсів. Вивчення особливостей самосприйняття й самоставлення дітей, пов'язаного зі здоров'ям, вивчалася за допомогою методики «20 визначень «Я» М. Кума і Т. Мак-Портленда. Поведінковий компонент ставлення до здоров'я вивчався також за допомогою експертної оцінки вчителів і «батьків» за принципом парних порівнянь (модифікація методу парних порівнянь Е. С. Кузьміна й анкета для батьків). У статті доведено ефективність використання таких методів дослідження, як аналіз, синтез, узагальнення результатів, висновки, педагогічний експеримент, тестування, кількісний аналіз даних за допомогою методів математичної статистики, що дали змогу виявити сформованість ставлення до здорового способу життя в молодших школярів. Аналіз результатів проведених досліджень дозволив виділити три групи досліджуваних дітей. За результатами дослідження маємо невідповідність між потребою в міцному здоров'ї, з одного боку, і зусиллями, спрямованими на збереження та зміцнення свого фізичного і психологічного благополуччя, – з іншого. Вважаємо, що витoki невідповідності криються в тому, що формуванню адекватного ставлення дитини до власного здоров'я перешкоджає низка причин: потреба в здоров'ї актуалізується, як правило, в разі його втрати; дія механізмів психологічного захисту; особливості соціального мікро- і макрооточення.

Ключові слова: молодші школярі, початкова школа, здоров'я, здоровий спосіб життя, критерії.

Nadiia BILOUSOVA,

orcid.org/0000-0003-4167-9649

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Nizhyn State University named after Mykola Gogol

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) kposv1@gmail.com**Olena SAMOILENKO,**

orcid.org/0000-0002-2622-3064

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Nizhyn State University named after Mykola Gogol

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) sov-15@ukr.net

FORMATION OF ATTITUDE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO A HEALTHY LIFESTYLE AS AN ELEMENT OF PHYSICAL EDUCATION

The article considers the problem of the formation of attitudes to a healthy lifestyle of primary school children as an element of physical education. It is noted that the issue of taking care of one's health and leading a healthy lifestyle

in primary school is relevant today. The purpose of the article is to highlight the method of identifying the level of formation of attitudes to a healthy lifestyle in younger students as an element of physical education. To identify the formation of ideas about health and the peculiarities of attitudes to health, we chose the questionnaire "Attitudes to health" RA Berezovskaya. Intensity of attitude to health as a quantitative characteristic was measured by the results of the subtest "Index of attitude to health" SD Deryabo, VA Yasvin, built on the principle of alternative poles. The study of the peculiarities of self-perception and self-attitude of children related to health was studied using the method of "20 definitions" of M. Kum and T. McPortland. The behavioral component of the attitude to health was also studied with the help of expert assessment of teachers and "parents" on the principle of pairwise comparisons (modification of the method of pairwise comparisons by ES Kuzmin and a questionnaire for parents). The article proves the effectiveness of research methods: analysis, synthesis, generalization of results, conclusions, pedagogical experiment, testing, quantitative data analysis using methods of mathematical statistics, which revealed the formation of attitudes to a healthy lifestyle in primary school children. Conclusions According to the results of the study we have a discrepancy between the need for good health, on the one hand, and efforts to maintain and strengthen their physical and psychological well-being – on the other. We believe that the origins of the discrepancy lie in the fact that the formation of an adequate attitude of the child to their own health is hindered by a number of reasons: the need for health is actualized, as a rule, in case of loss; action of mechanisms of psychological protection; features of social micro- and macroenvironment.

Key words: primary school children, primary school, health, healthy lifestyle, criteria.

Постановка проблеми. Головним пріоритетом системи освіти України згідно із Законом України «Про освіту», Національною програмою «Діти України», Концепцією Нової української школи та іншими нормативними документами є збереження і зміцнення фізичного, психічного і морального здоров'я молоді, виховання свідомого дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення різнобічного розвитку людини як найважливіших умов формування освіченої, компетентної, творчої, культурної, духовної особистості.

Питання здоров'я нації протягом останнього десятиріччя привертає особливу увагу науковців різних галузей. Особливо наголошується на критичному стані здоров'я підростаючого покоління.

Аналіз досліджень. Останнім часом формуванню здорового способу життя в молодших школярів приділяється увага науковців. Так, С. М. Кондратюк пропонує модель інтегративного підходу до формуванню здорового способу життя у молодших школярів; Л. В. Сливка досліджує народні традиції в процесі формування здорового способу життя в молодших школярів, Н. С. Урум робить акцент на підготовці вчителів до формування здорового способу життя в молодших школярів; А. В. Заїкін вказує на важливість гендерного підходу до підготовки майбутніх учителів фізичної культури до виховання здорового способу життя молодших школярів; О. В. Міщенко досліджує міжпредметні зв'язки у фізичному вихованні молодших школярів, формуючи в них потребу в здоровому способі життя тощо.

Виклад основного матеріалу. Процес формування дбайливого ставлення учнів молодших класів до власного здоров'я залежить від багатьох чинників, серед яких чинне місце посідають уроки фізичного виховання, які своєю чергою формують

потребу в дитини займатися спортом і слідкувати за своїм здоров'ям.

Регулярна фізична активність у дитинстві приносить користь для здоров'я, позитивно впливаючи на структуру тіла та розвиток опорно-рухового апарату, а також зменшує присутність факторів ризику ішемічної хвороби серця (Fairclough, Stratton, 2005).

Фізичне виховання як єдиний предмет навчальної програми, в якому основна увага приділяється тілу й формуванню фізичної компетентності під час навчання і спілкування, заснованому на цінностях, забезпечує шлях до навчання й розвитку навичок, необхідних для успіху в ХХІ столітті (Lynch, Soukup Sr., 2017).

Під час уроків фізичного виховання враховуються питання охорони здоров'я та фізичного виховання. Діти мають бути «фізично освіченими», тому сильна, чітка та всебічна основа якісного фізичного виховання є надзвичайно важливою як для вчителів, так і для учнів (Lynch, 2016).

Мета статті – висвітлити методику виявлення рівня сформованості ставлення до здорового способу життя молодших школярів як елементу фізичного виховання. Для цього було використано такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення результатів, висновки, педагогічний експеримент, тестування, кількісний аналіз даних за допомогою методів математичної статистики. Вони дали змогу виявити сформованість ставлення до здорового способу життя в молодших школярів.

Дослідження проводилося у формі педагогічного експерименту. До участі в експерименті були залучені учні 4-го класу. Загалом 28 осіб. Це діти віком 9–10 років, які мають достатній рівень психічного розвитку, фізично здорові, інтелектуально розвинені.

Опишемо методику проведення дослідження та проаналізуємо його результати.

Для виявлення сформованості уявлень про здоров'я та особливостей ставлення до здоров'я нами було вибрано опитувальник «Ставлення до здоров'я» Р. А. Березовської, в основу якого покладено концепцію «психології відносин» В. М. Мясищева, згідно з якою ставлення до здоров'я містить когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти (Діагностика здоров'я, 2007).

Структура опитувальника включає систему відповідних шкал (або блоків питань): когнітивна, емоційна, поведінкова та ціннісно-мотиваційна шкали.

За результатами діагностики дітей ми отримали дані щодо сформованості уявлень про ставлення до здоров'я в учнів 4-го класу.

Когнітивний блок складався з трьох питань. Метою першого питання було отримання інформації про індивідуальне розуміння респондентами категорії «здоров'я» (таблиця 1.1.)

Як бачимо, більшість опитаних виділяють саме фізичний аспект здоров'я, лише невелика кількість – психологічний, а уявлення про соціальну складову частину здоров'я повністю відсутнє серед респондентів. Крім того, двоє опитаних дітей (7,15%) взагалі не можуть (або не вважають за потрібне) вербалізувати своє уявлення про здоров'я, що вказує на низький рівень обізнаності та відсутність «здоров'я» серед основних потреб.

Наступне питання когнітивного блоку стосувалось чинників, які впливають на здоров'я людини. Результати представлені в таблиці 1. 2.

Таким чином, на перше місце серед факторів, що негативно впливають на стан здоров'я, діти ставлять екологічну ситуацію, а недостатня турбота про рівень здоров'я займає лише шосте місце в переліку факторів, що свідчить про переважно зовнішній локус контролю у внутрішній картині здоров'я вихованців. Проте значна кількість респондентів усвідомлюють, що такі фактори, як шкідливі звички, особливості харчування, спосіб життя, справляють суттєвий вплив на рівень здоров'я сучасної людини. Отже, можна сподіватися, що цей процент четвертокласників відчуває власну відповідальність за своє здоров'я.

Останнє питання блоку ставить собі за мету встановити, як впливають на поінформованість респондентів у сфері здоров'я і здорового способу життя різні джерела інформації. На перше місце діти поставили ЗМІ (радіо, TV) та друзів і знайомих, на ролі батьків, школи та вчителів в інформуванні підростаючого покоління з питань

здоров'я не акцентував жоден респондент. Це не вказує на те, що просвітницька робота з приводу здоров'я в системі освіти не проводиться, проте на рівні свідомості школярів вона не відбивається, що своєю чергою вказує на необхідність пошуку та впровадження нових форм роботи щодо формування когнітивного, емоційного та поведінкового компонента ставлення до здоров'я дітей.

Емоційний блок мав на меті виявлення та порівняльний аналіз особливостей емоційних переживань (у тому числі й рівня тривожності), що виникають із переживанням стану здоров'я і стану нездужання (погіршення самопочуття) респондентів.

За результатами опитування щодо емоційного блоку нами виявлено, що здебільшого переживають лише у стані нездоров'я, саме тоді ж виникають і тривожні стани щодо збереження і повернення рівня здоров'я. Основними ж емоційними станами в разі благополучного рівня здоров'я є спокій та байдужість. У разі втрати здоров'я виникають такі емоції, як тривога, страх, пригніченість та роздратування.

Поведінковий блок складався з двох питань, одне з яких характеризує ступінь прихильності обстежуваного до здорового способу життя. Отже, щодо поведінкового рівня констатуємо досить низьку активність дітей у формуванні та реалізації «здорової» стратегії поведінки. Більшість респондентів зазначили, що не вживають будь-яких спеціальних заходів для підтримки рівня здоров'я (оскільки, як зазначалося раніше, не переживають на емоційному рівні його значущість та загрозу втрати), лише 14,3% зазначили, що займаються у фізичних секціях.

Друге питання поведінкового блоку відображає особливості поведінки людини в разі погіршення її фізичного чи психічного самопочуття – її орієнтацію на отримання професійної чи непрофесійної допомоги. 82,1% опитуваних дітей орієнтовані на самолікування та ігнорування хвороби, лише 17,9% готові звертатися за кваліфікованою медичною допомогою, що вказує на досить низький рівень культури здоров'я, низький ступінь довіри до системи охорони здоров'я та неусвідомлення здоров'я як пріоритетної цінності.

Ціннісно-мотиваційний блок включає три питання, два з яких спрямовані на виявлення домінуючих потреб у системі цінностей людини.

У результаті ми отримали такі дані: як у системі термінальних, так і в системі інструментальних цінностей четвертокласників здоров'я та здоровий спосіб життя не займають перших позицій, поступаючись більш матеріальним категоріям,

Таблиця 1.1

Розуміння учнями 4-го класу поняття «здоров'я»

№ п/п	Визначення поняття «здоров'я»	Кількість опитаних	%
1.	Відсутність захворювань (коли нічого не болить)	10	35,7
2.	Гарне самопочуття	6	21,4
3.	Коли довго не звертаєшся до лікаря	8	28,6
4.	Те, завдяки чому можна бути успішним у діяльності	2	7,15
5.	Складно відповісти на запитання	2	7,15

Таблиця 1.2

Розуміння учнями 4-го класу факторів, що впливають на здоров'я людини

№ п/п	Назва фактора	Кількість опитаних	%
1.	Екологічна ситуація	8	28,6
2.	Шкідливі звички	6	21,4
3.	Особливості харчування	5	17,9
4.	Якість медичного обслуговування	4	14,3
5.	Спосіб життя	3	10,7
6.	Недостатня турбота про здоров'я	2	7,1

що вкотре свідчить про відсутність визнання його значущості, сформованості потреби бути фізично здоровими, емоційного переживання важливості здоров'я для реалізації життєвих домагань.

Розгляд відповідей на третє питання цього блоку уможливило порівняльний аналіз причин недостатньої турботи про здоров'я.

Порівняльний аналіз їх індивідуальної значущості свідчить про переважну відмову від відповідальності за стан свого здоров'я і, як було діагностовано в когнітивному блоці, зовнішній локус контролю щодо власного здоров'я.

Отже, за результатами дослідження бачимо парадоксальний характер ставлення до здоров'я дітей молодшого шкільного віку, тобто невідповідність між потребою в міцному здоров'ї, з одного боку, і зусиллями, спрямованими на збереження та зміцнення свого фізичного і психологічного благополуччя, – з іншого. Вважаємо, що витоки невідповідності криються в тому, що формуванню адекватного ставлення дитини до власного здоров'я перешкоджає низка причин, а саме: потреба в здоров'ї актуалізується, як правило, в разі його втрати; дія механізмів психологічного захисту, мета яких – виправдання «хворої» поведінки; установка на пасивне ставлення до здоров'я; особливості соціального мікро- і макроточення.

Крім того, для сучасної людини характерна розбіжність нормативних уявлень про здоровий спосіб життя і реальної поведінки, пов'язаної зі здоров'ям, тобто культура поведінки самозбере-

ження в більшості практично відсутня. Для сучасних школярів характерне швидше пасивне і споживче ставлення до свого здоров'я.

Інтенсивність ставлення до здоров'я як кількісна характеристика вимірювалася за результатами субтесту «Індекс ставлення до здоров'я» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвіна, побудованого за принципом альтернативних полюсів.

Ставлення до здоров'я, наявне в самосвідомості (Я-концепції), вивчалася з допомогою кількох методик. Виявлялася самооцінка готовності до саморозвитку дітей (Г. М. Коджеспірова). Вивчення особливостей самосприйняття й самоставлення дітей, пов'язаного зі здоров'ям, вивчалася за допомогою методики «20 визначень «Я» М. Кума і Т. Мак-Портленда.

Аналіз 20 визначень «Я» надає інформацію про внутрішню структуру образу «Я», основні соціально прийняті опорні моменти самосприйняття. Окремо розглядається питання про те, яке місце в структурі образу «Я» займають здоров'я і здоровий спосіб життя. За результатами тесту виділяються найбільш значимі категорії для групи. З них виокремлюються судження про здоров'я і здоровий спосіб життя, які поділяються на три категорії: а) констатація наявності або відсутності якостей здорової особистості; б) критичний аналіз цих якостей у собі; в) опис емоційних переживань, пов'язаних із відчуттям свого активного здорового способу життя. Визначається порівняльна частота однакових типів суджень у бланках. Далі виділені характеристики суджень порівнюються

за групами досліджуваних, виділених на попередньому етапі дослідження і таких, що характеризуються певним поєднанням рівня розвитку трьох компонентів суб'єктивного ставлення.

Аналіз дослідження методики «Самооцінка готовності до розвитку» Г. М. Коджеспірової дає змогу докладніше розібрати ситуацію самовдосконалення і встановити залежність від рівня усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

Усвідомленість різних компонентів мотиву вивчалася за допомогою модифікованої методики А. В. Єрмоліна та Е. П. Ільїна.

Виміряти аксіологічний показник мотиваційно-потрібнісного критерію ставлення до здоров'я можна з допомогою використання субтесту домінантності методики «Індекс ставлення до здоров'я». Експрес-методика діагностики домінантності суб'єктивного ставлення до здоров'я базується на класифікації ставлень особистості, розробленої А. Ф. Лазурським та С. Л. Франком. Ними виділялося 15 груп ставлень до різних об'єктів (явищ природи, суспільства, до себе тощо). Для спрощення процедури тестування домінантності ставлення до здоров'я ці групи були об'єднані в сім категорій. Досліджуваному пропонувалося проранжувати названі цінності, вибрати три «найбільш важливих» і три «найменш важливих» для нього поняття із запропонованого списку.

Під час вивчення когнітивного критерію ставлення до власного здоров'я методичним прийомом, що дає змогу виявити рівень знання дітьми сутності здоров'я, були визначення понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» і другий субтест методики «Індекс ставлення до здоров'я». Під час обробки даних спочатку визначалися основні ознаки здоров'я, потім була розроблена спеціальна шкала для оцінки відповідей досліджуваних, яка включала три групи ознак: когнітивні, мотиваційні та поведінкові.

Досліджувані за свої визначення набирали певну суму балів, на основі якої за процентною шкалою були виділені групи дітей із високим і низьким рівнем розвитку когнітивного компонента.

Якісний аналіз особливостей усвідомлення сутності суб'єктивного ставлення до здоров'я проводився за матеріалами творів. Використання творів дало змогу отримати додатковий змістовний матеріал для оцінки знання досліджуваними змісту емоційного компонента ставлення та ступеня усвідомлення важливості активної позиції в підтримці й розвитку власного здоров'я.

Пізнавальна шкала субтесту «Індекс ставлення до здоров'я» вимірює ставлення людини до

здоров'я, здорового способу життя в пізнавальній сфері. Вона включає дві групи запитань: перша діагностує, наскільки людина готова сприймати одержувану від інших людей або з літератури інформацію щодо проблем здорового способу життя («пасивні» запитання), друга – наскільки людина прагне сама одержувати інформацію із цієї теми («активні» запитання).

Продуктивно-результативний критерій усвідомленого ставлення до власного здоров'я включає такі показники: суб'єктивні критерії ефективності збереження та розвитку власного здоров'я; інтенсивність вчинків і практичних дій, спрямованих на турботу про своє здоров'я; індивідуальна успішність у фізичному й духовному вдосконаленні; інтенсивність ставлення до власного здоров'я, що виявляється у практичній сфері.

Вивчення проводилося за допомогою порівняння суб'єктивних оцінок учнів 4-го класу та думок експертів, у ролі яких виступали батьки і вчителі четвертокласників. Використовувалися метод експертних оцінок, методика «Парне порівняння» Є. С. Кузьміна, спостереження, бесіда, аналіз незалежних характеристик, опитувальник «Мій спосіб життя», анкета для батьків. Суб'єктивна оцінка учнем своєї діяльності, спрямованої на підтримку й розвиток власного здоров'я, будується на висловленнях, описах, відповідях на питання анкет, тестів. Вона включає рівень сформованості практичної сфери у структурі суб'єктивного ставлення до здоров'я (за тестом «Індекс ставлення до здоров'я»), судження про здоров'я та здоровий спосіб життя в «Я-концепції» дітей (опитувальник «Мій спосіб життя», «Хто Я?»), суб'єктивні критерії успішності діяльності у сфері збереження здоров'я та її продуктивності (інтенсивність вчинків, спрямованих на турботу про своє здоров'я).

Ступінь вияву ставлення дитини до здоров'я, здорового способу життя в практичній сфері визначався за показником практичної шкали тесту «Індекс ставлення до здоров'я», що включає дві групи питань. Перша діагностує, наскільки людина готова включатися в різні практичні дії, спрямовані на турботу про своє здоров'я, коли вони пропонуються, організовуються іншими людьми, друга – наскільки людина сама, за власною ініціативою прагне здійснювати ці дії. Вчинкова шкала цього тесту вимірює ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя у сфері її вчинків, спрямованих на зміну свого оточення відповідно до наявного в неї ставлення.

Поведінковий компонент ставлення до здоров'я вивчався також за допомогою експертної

оцінки вчителів і «батьків» за принципом парних порівнянь (модифікація методу парних порівнянь Е. С. Кузьміна й анкета для батьків).

З огляду на те, що здоров'я – складний феномен, попередньо уточнювалися зміст понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя», оціночний критерій «усвідомленості й відповідальності ставлення до власного здоров'я».

Рівень розвитку кожного компонента (когнітивного, мотиваційного, поведінкового), а також характеру їх співвідношення між собою дає змогу визначити загальний рівень розвитку суб'єктивного ставлення до здоров'я та здорового способу життя.

Оскільки відповідно до теоретичного аналізу провідне значення у формуванні ставлення загалом має формування такого параметра, як інтенсивність, на першому етапі експерименту ми ана-

лізували залежність між розвитком інтенсивності ставлення до здоров'я та його структурою.

Висновки. Аналіз результатів проведених досліджень дав змогу виділити три групи досліджуваних дітей. До першої групи ввійшли досліджувані, що набрали загалом менше 11 балів, іншими словами, ті, в кого ще не сформоване ставлення до власного здоров'я (низький рівень). До другої групи ввійшли ті, хто набрав від 12 до 29 балів (умовно середній рівень), до третьої групи – ті, хто набрав більше 29 балів (умовно високий рівень) і демонструє добре сформоване ставлення до здоров'я.

Отримані дані підтвердили припущення, що під час розвитку ставлення до здорового способу життя якісно змінюється його структура, особливо це стосується вчинкового та емоційного компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 950 с.
2. Fairclough S., Stratton G. Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, Volume 20, Issue 1, February 2005, P. 14–23.
3. Lynch T. “Physical education”, “health and physical education”, “physical literacy” and “health literacy”: Global nomenclature confusion. *Cogent Education*. August 2016. P. 1–22.
4. Lynch T., Soukup Sr. J. Primary physical education (PE): School leader perceptions about classroom teacher quality implementation. *Cogent Education*. Volume 4, 2017, Issue 1. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1348925#_i31 (дата звернення 15.07.21)

REFERENCES

1. Diagnostika zdorov'ya (2007). Psikhologicheskii praktikum / pod red. prof. G. S. Nikiforova [Health diagnostics. Psychological workshop]. SPb: Speech [in Russian].
2. Fairclough S., Stratton G. (2005). Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, Volume 20, Issue 1, P. 14–23.
3. Lynch T. (2016). “Physical education”, “health and physical education”, “physical literacy” and “health literacy”: Global nomenclature confusion. *Cogent Education*. P. 1–22.
4. Lynch T., Soukup Sr. J. (2017). Primary physical education (PE): School leader perceptions about classroom teacher quality implementation. *Cogent Education*. Volume 4, Issue 1.

УДК 37.378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-34>**Тетяна БОЛЯК,***orcid.org/0000-0001-8681-4328**аспірант кафедри теорії та історії педагогіки**Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**(Львів, Україна) taniaboliak2310@gmail.com*

САМООСВІТА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Змістом статті є розуміння і стосовність науково-педагогічної термінології: самоосвіта, самоосвіта педагога, професійна самоосвіта учителя.

Перелічено основні сім етапів процесу самоосвіти учителя, а саме: інформаційно-аналітичний, прийняття управлінського рішення, постановка цілі та прогнозування результатів, планування діяльності адміністрації, організація діяльності вчителів, регулювання і корегування проведеної роботи, аналіз результатів керівництва процесом самоосвіти. Також наголошено на основних напрямках самоосвіти вчителя початкової школи: професійному, психолого-педагогічному, методичному, інформаційно-комп'ютерному, гуманітарному, особистісному.

Джерелом самоосвіти учителя виступають книги (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня тощо), фахова періодика, Інтернет, телебачення, семінари, круглі столи, конференції, майстер-класи, заходи з обміну досвідом, курси підвищення кваліфікації, онлайн-курси тощо.

Самоосвіта педагога є необхідною умовою професійної діяльності та зростання. Успіх реалізації нового Державного стандарту залежить від багатьох факторів, зокрема від самоосвітньої діяльності педагога. Основні завдання самоосвітньої діяльності педагога такі: вдосконалення теоретичних знань, професійної компетентності; знання нових форм, прийомів освітнього процесу; вивчення та впровадження в педагогічний досвід новітніх досягнень педагогіки та психології і технологій; розвиток особистісних здібностей, професійних компетентностей.

Н. В. Бухлова розглядає самоосвітню діяльність педагога як сукупність кількох «само-»: самооцінка, самооблік, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, самоконтроль, саморозвиток. Питання самоосвітньої діяльності є предметом вивчення педагогів-класиків (Я. Каменський, В. Сухомлинський, А. Дістервег), вітчизняних науковців (Я. Турбовський, В. Буряк, В. Козаков), зарубіжних вчених (І. Герде, Л. Рувінський, В. Оконь). Безперечною та важливою в організації самоосвітньої діяльності є мотивація учителя початкової школи.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвіта педагога, професійна самоосвіта учителя, саморозвиток, самоосвітня діяльність, самоосвітня діяльність учителя.

Tetyana BOLYAK,*orcid.org/0000-0001-8681-4328**Graduate Student at the Department of Theory and History of Pedagogy**National Pedagogical Dragomanov University**(Lviv, Ukraine) taniaboliak2310@gmail.com*

SELF-EDUCATION, AS ONE OF THE FACTORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

The content of the article is the understanding and relevance of scientific and pedagogical terminology: self-education, self-education of teachers, professional self-education of teachers.

The main seven stages of the teacher self-education process are listed, namely: information-analytical, managerial decision-making, goal setting and forecasting, administration planning, organization of teachers' activities, regulation and adjustment of work, analysis of self-education process management results. Emphasis is also placed on the main areas of self-education of primary school teachers: professional, psychological and pedagogical, methodological, information and computer, humanitarian, personal.

The source of teacher self-education are books (scientific, scientific-methodical, methodical, journalistic, artistic, etc.), professional periodicals, the Internet, television, seminars, round tables, conferences, workshops, exchange events, refresher courses, online courses, etc.

Teacher self-education is a necessary condition for professional activity and growth. The success of the implementation of the new State Standard depends on many factors, in particular on the self-educational activity of the teacher. The main tasks of the teacher's self-educational activity are such as: improvement of theoretical knowledge, professional competence; knowledge of new forms, methods of educational process; study and implementation in pedagogical experience, the latest advances in pedagogy and psychology, and technology; development of personal abilities, professional competencies.

NV Bukhlova considers self-educational activity of a teacher as a set of several "self-": self-assessment, self-accounting, self-organization, self-realization, self-criticism, self-control, self-development. Issues of self-educational activity are the subject of study of teachers-classics (J. Kamensky, V. Sukhomlinsky, A. Disterweg), domestic scientists (J. Turbovsky, V. Buryak, V. Kozakov), foreign scientists (I. Gerde, L. Ruvinsky, V. Okon). The motivation of an elementary school teacher is indisputable and important in the organization of self-educational activities.

Key words: self-education, self-education of a teacher, professional self-education of a teacher, self-development, self-educational activity, self-educational activity of a teacher.

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої галузі в Україні заклади освіти покликані формувати інноваційний освітньо-інформаційний простір, у якому створено умови для неперервного навчання суб'єктів освітнього процесу, який сприяє формуванню культури професійного саморозвитку учителя.

Сучасний педагог, щоб відповідати всім вимогам сучасного суспільства, має бути цікавою, унікальною, творчою та креативною особистістю, спроможною навчатися впродовж життя, здатною до самовдосконалення й саморозвитку. Реалізувати свій особистісний і професійний потенціал здатний педагог-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного розв'язання конкретних завдань виховання, освіти й навчання.

Саме тому важливо нині не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до сучасних потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж життя тощо.

За словами В. О. Сухомлинського, «творчість народжується там, де створюється сплав глибоких і міцних знань із досвідом практичної діяльності, який склався у процесі самостійної роботи, самовиховання і запозичений у майстрів педагогічної справи. Якою талановитою не була б людина, але якщо вона не вчиться на досвіді інших, то ніколи не буде хорошим педагогом» (Квадріціус, 2006: 35).

Аналіз досліджень. Деякі аспекти висвітлено в працях науковців за такими напрямками: самоосвіта як ефективна форма підвищення рівня кваліфікації спеціалістів (Т. Браже, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.); психологічні основи самоосвіти (О. Арет, Н. Іванов, Л. Рувінський, А. Усова, В. Шпак та ін.); сутність, структура та зміст самоосвіти (А. Громцева, О. Кочетова, П. Пшибильський та ін.); форми організації самоосвіти в сучасній педагогічній практиці (Л. Глушко, О. Демченко, М. Мізюк, Є. Нейко та ін.); розвиток ідей про самоосвіту вчителя (О. Абдуліна, Н. Косенко, М. Ніколаєва та ін.); проблема формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності (Г. Гусев, І. Колбаско, Б. Райський та ін.).

Мета статті полягає в розумінні і стосовності науково-педагогічної термінології «самоосвіта», «самоосвіта педагога», «професійна самоосвіта учителя» в процесі формування професійних компетентностей учителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Нині, в часи інформатизації вирішальну роль у творчому і професійному становленні вчителя відіграє самоосвіта. Самоосвіта визнається одним із найефективніших шляхів розвитку професійної компетентності, який зумовлює наступність, послідовність післядипломної освіти педагога.

«Хто дорожить життям думки, той знає дуже добре, що справжня освіта – це самоосвіта», – зазначав Д. Писарев (Довга, 2017: 21). Курсова перепідготовка не в змозі подолати розрив між необхідним темпом отримання нових знань та традиційним їх поновленням.

Самоосвіта вчителя є важливою формою підвищення професійної педагогічної компетентності. Вона полягає в удосконаленні знань, узагальненні педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Уміла організація самоосвітньої діяльності дає змогу професійно вдосконалити власну професійну майстерність. Як наслідок, формується авторитет учителя початкових класів серед учнів, батьків та колег, адміністрації.

Самоосвіта учителя початкової школи є основою безперервності освіти, яка об'єднує вищу й післядипломну освіту, підвищення кваліфікації в курсовий та міжкурсний періоди. Саме із самоосвіти починається післядипломна освіта вчителів. Вона тісно пов'язана з усіма без винятку підсистемами післядипломної освіти педагогів (підвищення кваліфікації, отримання нової або педагогічної спеціальності, аспірантура), що входять до їх складу і зумовлюють ефективність функціонування кожної із них.

У наукових працях цей науковий термін характеризується як постійна діяльність учителя, спрямована на розширення й поглиблення знань і умінь, підвищення рівня предметної підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізації (Кремень, 2008: 632).

Науково-педагогічний термін «самоосвіта» трактується вченими як постійне поповнення

професійної та загальнокультурної інформації та систематичне оновлення індивідуального й соціального досвіду (Кремень, 2008: 632).

О. Бурлука визначає самоосвіту як специфічну діяльність, яка вільно здійснюється, забезпечує інформацією та знаннями інші види діяльності, як форму задоволення власних пізнавальних потреб, інтересів, що необхідна для вдосконалення освітнього потенціалу, професійного рівня та загальної культури, джерелом якої є протиріччя між необхідністю діяльності та відсутністю інформації про об'єкт чи предмет діяльності (Серих, 2019: 254).

Науково-педагогічний термін «самоосвіта педагога» – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу (Бусел, 2004: 678).

Саморозвиток – ознака професіонала високого класу. Не всіх учителів можна зарахувати до цієї категорії, і в нашому педагогічному колективі такі теж є. Однак можна спонукати вчителя зробити кілька кроків у своєму професійному розвитку. *Самоосвіта* – самостійний спосіб отримання знань у певній галузі науки, мистецтва, техніки, політичного життя, культури, ремесла (Серих, 2019: 256).

Самоосвіта вчителя початкової школи є основною формою підвищення професійних компетентностей, які складаються з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи.

З чого необхідно розпочинати роботу? Перш за все, вчитель має визначитися зі своїми інтересами. Саме вони мають стати фундаментом його розвитку. Звичайно, можна змусити людину робити те, що їй не подобається, але в самоосвіті це буде мов крапля води, що падає в розпеченій пустелі на пісок, вона встигне випаруватися, навіть не досягнувши мети. Інтерес задасть тонус усій самоосвітній діяльності.

Самоосвітня діяльність учителя не має зводитися до відновлення певних знань, які він здобув у ВНЗ, йдеться про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації освітнього процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі.

Основними завданнями самоосвітньої діяльності учителя початкової школи є вдосконалення

теоретичних знань, професійної компетентності вчителя, оволодіння новими формами, прийомами навчання й виховання, вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогіки та психології, нових педагогічних технологій, розвиток особистісних здібностей, професійних компетентностей.

Питання самоосвітньої діяльності є предметом вивчення педагогів-класиків (Я. Каменський, В. Сухомлинський, А. Дістервег), вітчизняних науковців (Я. Турбовський, В. Буряк, В. Козаков), зарубіжних вчених (І. Герде, Л. Рувінський, В. Оконь). Аналіз наукової літератури свідчить про нерозривність понять «професійна компетентність» та «самовдосконалення».

Н. В. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність кількох «само-»: *самооцінка* (вміння оцінювати свої можливості), *самооблік* (вміння вибирати своє місце в житті, суспільстві, усвідомити свої інтереси), *самоорганізація* (вміння знайти джерело пізнання, адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність), *самореалізація* (реалізація особистістю своїх можливостей), *самокритичність* (вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи), *самоконтроль* (здатність контролювати свою діяльність), *саморозвиток* (результати самоосвіти) (Берека, 2018: 176).

Науково-педагогічний термін «професійна самоосвіта учителя» – це свідомо діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування індивідуальних неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості (Берека, 2018: 215). Самоосвіта є об'єктивною потребою, яка мотивується такими чинниками, як щоденна робота з інформацією, творча атмосфера, конкуренція, зміни в суспільстві, громадська суспільна думка.

Процес самоосвіти учителя молодшої школи містить такі мотивуючі аспекти: є продовженням логічного ланцюга професійної освіти (школа, ВНЗ, післядипломна освіта, аспірантура, онлайн-курси), а також наслідком «незадоволення» професійною освітою.

Основні етапи процесу самоосвіти.

Перший етап – інформаційно-аналітичний, другий етап – прийняття управлінського рішення, третій етап має на меті постановку цілей та прогнозування результатів, четвертий етап – планування діяльності адміністрації; п'ятий етап – організація діяльності вчителів; шостий етап – регулювання

і корегування проведеної роботи; сьомий етап – аналіз результатів керівництва процесом самоосвіти (Берека, 2018: 235).

Варто наголосити на основних напрямках самоосвіти учителя початкової школи: *професійний* (предмет, який викладається вчителем, знаходиться в постійному русі. З'являються нові навчальні предмети, наприклад: етика, економіка, художня культура, технології та ін. Їх потрібно вивчати, поглиблювати свої знання, виробляти методику викладання цих предметів. Результати самоосвіти можуть бути досить значними); *психолого-педагогічний* (цей напрям самоосвіти націлений на вдосконалення взаємодії між учителем і учнем, учителем і батьками, тобто вдосконалення комунікативної компетентності вчителя); *методичний* (педагогічна наука не стоїть на одному місці, постійні зміни в обґрунтуванні методик, технологій, методів і прийомів навчання потребують уваги тих, хто їх використовує. Методична служба школи намагається спрямовувати самоосвіту в цьому напрямі. Наприклад, практикуємо проведення нетрадиційних педрад, на яких презентуємо нові форми і методи роботи, кращий досвід роботи вчителів школи, застосування ІКТ на уроках та в позакласній роботі. Виготовлення брошур, наочних та дидактичних матеріалів); *інформаційно-комп'ютерний* (з упровадженням у повсякденне життя ІКТ учитель має сам оволодіти навичками роботи на комп'ютері й елементарними навичками використання комп'ютера в освітньому процесі. Педагоги, які володіють комп'ютером, є конкурентоспроможними, більше володіють ситуацією, яка відповідає сучасним потребам учнів та вимогам сучасного суспільства); *гуманітарний* (у цьому напрямі вдосконалюються естетичні, історичні, правові знання учителів); *особистісний* (стосується охорони здоров'я, інтересів, хобі учителів тощо) (Берека, 2018: 236).

Необхідно звернути увагу на можливий список наукових джерел самоосвіти. Це – фахова періодична преса, ресурси Інтернету, участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, відвідування комп'ютерного класу школи, вивчення окремих навчальних програм, телебачення, участь у конкурсах тощо.

Мотиви, які спонукають до самоосвіти учителя:

– зміни, що відбуваються в житті суспільства. Ці зміни насамперед стосуються учнів, формують їхній світогляд, і не хотілось б, щоб образ учителя формувався в них як образ «несучасної людини»;

– конкуренція, можливість бути потрібною на роботі. Не секрет, що більшість батьків, при-

водячи дитину до школи, просяться в клас до конкретного учителя початкової школи, предметника або класного керівника;

– громадська думка, бо учителю не має бути байдуже, вважають його «хорошим» або «поганим». Поганим вчителем бути прикро;

– матеріальне стимулювання. Без постійного засвоєння нових знань не домогтися підвищення категорії, збільшення навантаження у школі;

– інтерес, адже вчитися просто цікаво. Як людина, яка щодня вчить, не буде постійно вчитися? Чи вправі вона тоді викладати?

Самоосвіта учителя початкової школи здійснюється індивідуально або колективно. Суто індивідуально її може виконувати високорозвинена особистість, діяльність якої продуктивна та креативна. Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно вдосконалюється професійна майстерність вчителя і, як наслідок, формується авторитет педагога серед учнів, батьків, колег. Творчо працюючий педагог сам створює свій особистий імідж.

Види діяльності в процесі самоосвіти, які сприяють професійному зростанню вчителя: систематичне читання методичної, педагогічної, предметної літератури і звернення до авторитетних джерел (на паперових, електронних носіях); огляд в Інтернеті інформації з методики викладання предметів, педагогіки, психології, педагогічних технологій; розв'язування олімпіадних завдань, тестів, питань ЗНО, кросвордів та інших завдань підвищеної складності або нестандартної форми; відвідування семінарів, тренінгів, конференцій, уроків колег; систематичне проходження курсів підвищення кваліфікації; вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій; спілкування з колегами в школі, районі, області та в Інтернеті; використання порад фахівців заради підвищення власних знань чи майстерності; дослідницька діяльність після досягнення певного рівню освіти, експерименти, моделювання, праця помічником під керівництвом освіченого фахівця; введення здорового способу життя (Ваколя, 2018: 49).

Давня народна мудрість говорить: «Хто стоїть на місці, той відстає». А хто не хоче відставати, змушений рухатися вперед і не зупинятися, досягнувши вершини, а підійматися вище та вище. У цьому й полягає основна місія сучасного учителя початкової школи (Ваколя, 2018: 50).

Висновки. У висновку зазначаю, що чим більше інформації, методів та інструментів у своїй роботі використовує учитель, тим більшим є ефект від його роботи. Показники ефективності педагогічної самоосвіти – це, перш за все, якість

організованого учителем освітнього процесу та професійно-кваліфікаційний ріст педагога.

В. Сухомлинський говорив: «Далеко не кожен стане вченим, письменником, артистом, далеко не кожному судилося винайти порох або велосипед, але майстром своєї справи має стати кожен» (Ваколя, 2018: 50).

Самоосвіта є важливою складовою частиною підвищення професійних компетентностей

учителя початкової школи. Важливим аспектом є усвідомлення педагогом необхідності саморозвитку. Тільки так учитель досягає не тільки власної мети, а й розвиває своїх вихованців.

Перспективою подальшого наукового дослідження є самоосвіта учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища в концепції впровадження Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берека В. Є., Галас А. В. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч. метод. посіб. для вчителів. Харків : вид-во Ранок, 2018. 496 с.
2. Ваколя Т. І. До проблеми професійної компетенції вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота.* 2018. Вип. 34. С. 48–51.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. 1440 с.
4. Довга Т. М. Імідж – портрет учителя початкової школи: візуалізація професійних вимог та соціальних очікувань. *Рідна школа.* 2017. Вип. 3/4. С. 20–25.
5. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Квадріціус Л. В. Професійна самоосвіта вчителя. *Управління школою.* 2006. Вип. 13. С. 35–38.
7. Серих Л. В. Самоосвіта як невідмінна умова підвищення особистісно-професійної компетентності вчителя початкової ланки. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика* : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-метод. практ. конф., 20 лют. 2019 р. Суми : НІКО, 2019. С. 43–45.

REFERENCES

1. Bereka V. YE., Halas A. V. Profesiynna kompetentnist' vchytelya pochatkovykh klasiv: [Professional competence of primary school teachers]:teaching manual for teachers, 2018, p. 496 [in Ukrainian].
2. Vakolya T. I. Do problemy profesiynoyi kompetentsiyi vchytelya pochatkovoyi shkoly. [To the problem of professional competence of primary school teachers]. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, social work, 2018, Nr 34, pp. 48–51[in Ukrainian].
3. Velykyu tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian languag/for order. V. T. Stork], 2001, p. 1440 [in Ukrainian].
4. Dovha T. M. Imidzh – portret uchytelya pochatkovoyi shkoly: vizualizatsiya profesiynykh vymoh ta sotsial'nykh ochikuvan'. [Image-a portrait of a primary school teacher: visualization of professional requirements and social expectations], 2017, Nr 3/4, pp. 20–25 [in Ukrainian].
5. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education for order. VG Flint.], 2008, p. 1040 [in Ukrainian].
6. Kvadristsius L. V. Profesiyna samoosvita vchytelya. [Professional self-education of a teacher], 2006, Nr 13, pp. 35–38 [in Ukrainian].
7. Syerykh L. V. Samoosvita yak neodminna umova pidvyshchennya osobystisno-profesiynoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovoyi lanky. Osobystisno — profesiyna kompetentnist' pedahoha: teoriya i praktyka. [Self-education as a prerequisite for improving the personal and professional competence of primary school teachers. Personally-professional competence of the teacher: theory and practice]: zb. materials III All-Ukrainian. scientific method practice, 2019, p. 380 [in Ukrainian].

УДК 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-35>

Леся БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-0493-6856

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *lesiabond24@gmail.com*

Ірина ПОЛЮК,

orcid.org/0000-0002-4755-5340

доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *ipolyuk1953@gmail.com*

Тіна ШУМЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-5342-4497

старший викладач кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *tshumchenko@gmail.com*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено питанню процесу оволодіння студентами-філологами фаховою компетентністю перекладача. В умовах глобальної пандемії COVID-19, у зв'язку з проведенням значної кількості клінічних досліджень, клінічних випробувань лікарських засобів і вакцин на міжнародному рівні значно зріс попит світової спільноти на послуги медичного та фармацевтичного перекладу. Внаслідок зростання потреби суспільства у висококваліфікованих перекладачах медичної літератури, франкомовної зокрема, виникає необхідність аналізувати та вдосконалювати підходи до формування відповідної компетентності. Результати дослідження дали змогу здійснити аналіз структури фахової компетентності перекладача медичного дискурсу і виділити такі її складники, як білінгвальна, екстралінгвістична, особистісна, власне перекладацька та стратегічна компетентності. Білінгвальна компетентність передбачає оволодіння мовною (лексичний, граматичний та фонетичний аспекти в межах французької та української мов, здійснення компаративного аналізу зазначених мовних рівнів) та мовленнєвою (в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності) компетентностями. Формування екстралінгвістичної компетентності спрямоване на оволодіння здобувачами фоновими знаннями, поняттями та явищами медичної та дотичної до неї галузей. Особистісна компетентність є невід'ємною складовою частиною структури фахової компетентності медичного перекладача з огляду на високий рівень відповідальності, необхідність дотримання конфіденційності інформації та інших морально-етичних аспектів у процесі перекладу, розвитку психологічної стійкості, вміння співпрацювати з фахівцями медичної та фармацевтичної галузей – лікарями, біологами, клінічними провізорами та вірусологами. Власне перекладацька компетентність спрямована на оволодіння студентами знаннями, навичками та уміннями перекладу текстів різних жанрів і типів у галузі охорони здоров'я, уміннями застосування прийомів і перекладацьких трансформацій, навичками дослідницького рівня, інформаційного пошуку та використання сучасних технологій.

Центральною ланкою парадигми є стратегічна компетентність, що є комплексом здатностей, які дають змогу ефективно вирішувати завдання перекладацької діяльності.

Аналіз структури фахової компетентності перекладача медичного дискурсу дав змогу розробити комплекс вправ за темою «La pandémie», спрямований на формування усіх компонентів, що входять до структури зазначеної компетентності. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження ефективних засобів навчання студентів усного медичного перекладу, зокрема перекладу доповідей фахівців галузі охорони здоров'я під час наукових конференцій, круглих столів тощо.

Ключові слова: медична галузь, фахова компетентність, франкомовні тексти, медичний переклад, студенти-філологи.

Lesia BONDAR,*orcid.org/0000-0002-0493-6856*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) lesiabond24@gmail.com*

Irina POLYUK,*orcid.org/0000-0002-4755-5340*

*Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) ipolyuk1953@gmail.com*

Tina SHUMCHENKO,*orcid.org/0000-0001-5342-4497*

*Senior Lecturer at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) tshumchenko@gmail.com*

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF FRENCH MEDICAL FIELD TEXTS TRANSLATOR PROFESSIONAL COMPETENCE

The article is devoted to the problem of a translator professional competence mastering process by students of philology. In the context of the global COVID-19 pandemic, due to the large number of clinical trials of drugs and vaccines at the international level, the demand of the world community for medical and pharmaceutical translation services has been increased significantly. Due to the growing need of society for highly qualified translators of medical literature, in particular in French, there is a need to analyze and improve approaches to the formation of appropriate competence. The results of the study allowed to analyze the structure of medical discourse translator professional competence and to identify such components as bilingual, extralinguistic, personal, translation and strategic competencies. Bilingual competence involves mastering language (lexical, grammatical and phonetic aspects within the French and Ukrainian languages, conducting a comparative analysis of these language levels) and speech (in receptive and productive types of speech activity) competencies. The extralinguistic competence formation of the medical literature future translator is aimed at mastering by applicants background knowledge, concepts and phenomena of medical and related fields. Personal competence is an integral part of the medical translator professional competence structure because of the high level of responsibility; the need to maintain the confidentiality of information and other moral and ethical aspects in the translation process, the development of psychological stability, the ability to work with specialists in the medical and pharmaceutical fields – doctors, biologists, clinical pharmacists and virologists. In fact, translation competence is aimed at students acquiring knowledge, skills and abilities to translate texts of various genres and types in the field of health care, skills of application of techniques and translation transformations, skills of research level, information retrieval and use of modern technologies.

The central link in the paradigm of medical translator professional competence is a strategic competence, it is a set of abilities that allow to effectively solve the problems of translation.

The analysis of the medical discourse translator professional competence structure allowed to develop a set of exercises on the topic “La pandémie”, aimed at forming all the components that are part of the structure of this competence. We see the prospect of further research in the study of effective means of teaching students medical interpretation, including the translation of reports of health professionals during scientific conferences, round tables, etc.

Key words: *medical field, professional competence, French texts, medical translation, students-philologists.*

Постановка проблеми. Епідемічна ситуація, що склалася у світі, пов'язана з появою вірусу COVID-19, викликала значне підвищення попиту на висококваліфікованих фахівців у галузі медичного перекладу внаслідок проведення низки клінічних випробувань міжнародного рівня, протоколи яких відповідно до принципів правового регулювання перекладаються різними мовами, пошуку ефективних вакцин, дієвих профілактичних і лікувальних засобів. Перекладачі медичної та фармацевтичної літератури є фахівцями високого рівня, які не

мають права на помилку, адже будь-яка неточність у процесі перекладу текстів і документації зазначеної галузі може призвести до тяжких наслідків, саме тому їхня діяльність так високо цінується на міжнародному ринку праці. Таким чином, зростаюче соціальне замовлення суспільства на послуги медичного перекладу ставить питання пошуку ефективних методів навчання студентів-філологів перекладу текстів галузі охорони здоров'я.

Аналіз досліджень. Проблема навчання галузевого перекладу знаходилась у центрі уваги

низки вітчизняних і зарубіжних дослідників. В. Д. Ігнатенко, Т. Д. Пасічник розробили методику навчання перекладу фахової літератури та комерційних документів; Л. М. Черноватим створено методику викладання перекладу як спеціальності; С. Bedar, С. Durieux дослідили дидактичні передумови, принципи, прийоми і методи навчання технічного перекладу; F. Gautier опублікував низку праць, присвячених формуванню професійних умінь перекладачів та інших фахівців гуманітарного профілю; M. Guidère присвятив свої дослідження особливостям медичного перекладу в межах французької та англійської мов; проблематика та специфіка медичного дискурсу, методичні підходи до оволодіння перекладацькою компетентністю для здійснення медичного перекладу були окреслені в роботах канадського дослідника M. Rouleau; P. Standford здійснив аналіз лексичних проблем медичного перекладу. Проте невирішеним залишається питання шляхів формування фахової компетентності та методики навчання майбутніх перекладачів франкомовної медичної літератури, що потребує подальшого дослідження.

Таким чином, актуальність роботи зумовлюється зростаючим попитом суспільства на висококваліфікованих перекладачів іншомовних текстів медичної та фармацевтичної галузі в умовах пандемії, загальною спрямованістю методики навчання іноземних мов і перекладу на дослідження шляхів підвищення ефективності формування перекладацької компетентності студентів-філологів.

Мета статті – визначити структуру фахової компетентності перекладача франкомовної медичної літератури як передумови розробки ефективних видів вправ для її формування у студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення якісного перекладу в галузі медицини та фармації перекладач має володіти широким спектром спеціальних компетентностей.

Окрім умінь письмового та усного спілкування державною та іноземною мовами, перед медичними перекладачами стоїть завдання оволодіти понятійно-категоріальним апаратом медичної та дотичних до неї галузей: усвідомлювати явища та оперувати поняттями таких напрямів, як фізіологія, анатомія, патофізіологія, біологія, медична хімія, біохімія, фармакологія, фармакогнозія, клінічна фармація тощо; володіти базовими знаннями з медичного та фармацевтичного права, мати сформовані уміння відтворення мовних, стилістичних, прагматичних і формальних особливостей медич-

ної документації, навички використання онлайн-перекладачів і програм машинного перекладу, баз даних, наприклад сайту даних *Term4client*, який містить збережену інформацію щодо термінології, фраз-кліше, стандартних формулювань різних жанрів і видів медичної документації кількома мовами (Guidère, 2020: 10). Майбутньому перекладачу франкомовної медичної літератури необхідно також засвоїти низку номенклатур, зокрема Міжнародну класифікацію хвороб (МКХ) – *Classification internationale des maladies (CIM)*, Міжнародну непатентовану назву лікарських препаратів (МНН) – *Dénomination commune internationale (DCI)*, мати, принаймні, базові знання англійської мови, оскільки низка термінів, абревіатур зокрема, що функціонують у медичному дискурсі, походять з англійської мови: (С.Т.) *Clinical Trial* – клінічні випробування, (СТР) *Clinical Trial Protocol* – протокол клінічного дослідження, (ЕМА) *European Medicines Agency* – Європейське агентство з лікарських засобів, (FDA) *Food and Drug Administration* – Управління з санітарного нагляду за якістю харчових продуктів та медикаментів.

Оскільки значна кількість медичних термінів має латинське походження, знання латинської мови є важливою складовою частиною фахової компетентності перекладача. Для здійснення медичного перекладу, перш за все, студентам необхідно засвоїти курс науково-технічного перекладу для усвідомлення специфіки, структурно-семантичних особливостей франкомовної термінології та засобів їх відтворення українською мовою, особливостей морфологічного та граматичного рівнів, стильових характеристик текстів певної галузі, оволодіти знаннями, уміннями та навичками застосування перекладацьких прийомів і трансформацій.

Фахова компетентність перекладача є складною системою, формування якої передбачає розвиток таких її складників, як білінгвальна, естралінгвістична, власне перекладацька, особистісна та стратегічна компетентності (Черноватий, 2011: 169).

Білінгвальна компетентність (у межах нашого дослідження французько-українська мовна пара) поділяється на мовну «*la compétence linguistique*» (фонетичний, граматичний та лексичний мовні аспекти у компаративному контексті) та мовленнєву «*la compétence langagière*», оволодіння якою передбачає формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності – рецептивних (читання та аудіювання) та продуктивних (говоріння та письмо).

У процесі формування естралінгвістичної компетентності «*la compétence extralinguistique*»

майбутнього перекладача медичної та фармацевтичної літератури відбувається оволодіння ним фоновими, концептуальними та предметними знаннями медичної та суміжних із нею галузей, тобто усвідомлення основних понять, явищ і міжпоняттєвих зв'язків, їхньої ієрархії, взаємозалежності і взаємовпливу. Таким чином, сприймання, розуміння, інтерпретація та відтворення інформації іншомовного фахового тексту залежить головним чином від двох зазначених вище базових компетентностей, які доповнюють одна одну: здатність аналізувати лінгвістичну структуру тексту та комплекс умінь, що дають змогу інтерпретувати значення цих структур відповідно до екстралінгвістичних (фонових знань) (Rouleau, 2011: 173).

Особистісна компетентність «la compétence personnelle» набуває особливого значення в межах формування умінь медичного перекладу з огляду на важливість морально-етичних аспектів професійної діяльності, дотримання конфіденційності інформації, об'єктивності, високого рівня відповідальності,

Зазначена компетентність передбачає також розвиток емоційного інтелекту, психологічної стійкості, психофізіологічних аспектів (уваги, пам'яті, когнітивних здібностей тощо), виховання прагнення до постійного самовдосконалення та розвитку, формування фахово-соціальної складової частини – вміння презентувати свої послуги на ринку праці, співпрацювати з фахівцями медичної та фармацевтичної галузі – лікарями, провізорами, вірусологами, які в процесі редагування перекладеного тексту можуть консультувати перекладача, тому перекладацькі агенції залучають представників галузі охорони здоров'я до спільної праці.

Формування перекладацької компетентності «la compétence en traduction» спрямоване на оволодіння студентами-філологами знаннями загальних принципів письмового та усного перекладу текстів різних медичних жанрів, навичками та вміннями їх реалізації та застосування перекладацьких прийомів і трансформацій, засобами відтворення комунікативно-прагматичних інтенцій автора та адаптації тексту перекладу залежно від цільової аудиторії (фахівці медичної галузі чи пацієнти), навичками дослідницького рівня та інформаційного пошуку, вміннями використання бази даних, перекладацьких програм для вирішення професійних завдань.

Стратегічна компетентність як центральна ланка системи компетентностей може трактуватися як інтегроване вміння здійснювати переклад,

що передбачає поєднання та одночасне функціонування усіх зазначених вище складників (Черноватий, 2011: 177).

Отже, аналіз структури фахової компетентності перекладача франкомовної медичної літератури дав нам змогу розробити комплекс завдань за темою «La pandémie», спрямованих на формування усіх її компонентів, що є передумовою ефективного навчання студентів-філологів перекладу текстів галузі охорони здоров'я.

Exercice 1. Trouvez des analogues ukrainiens des noms de maladies citées ci-dessous; présentez d'autres chapitres de la Classification internationale des maladies (CIM) en deux langues, expliquez les principes de cette classification. Faites analyse comparative des particularités linguistiques des termes de deux langues:

B97 *Virus, cause de maladies classées dans d'autres chapitres*

B97.0 Adénovirus

B97.1 Entérovirus

B97.2 Coronavirus

B97.3 Rétrovirus, cause de maladies classées dans d'autres chapitres

Lentivirus

Oncovirus

B97.4 Virus respiratoire syncytial

B97.5 Réovirus

B97.6 Parvovirus

B97.7 Papillomavirus humain

B97.8 Autres virus, cause de maladies classées dans d'autres chapitres Méta pneumovirus humain (Classification, 2018: 56).

Exercice 2. Dégagez la structure du texte (le lien du site est présenté ci-dessous) qui porte le nom «Notions de base en prévention et contrôle des infections : chaîne de transmission de l'infection», faites le plan du texte, reformulez chaque alinéa en faisant la compression du texte en français et en ukrainien. Déterminez le type des termes: synthétiques (formés à l'aide des suffixes, des préfixes etc), analytiques (binaires, à plusieurs composants), éponymes, sigles. Regroupez-les d'après leur signification.

Décrivez les aspects grammaticaux au niveau de la morphologie: les parties du discours dans le texte de départ et celui d'arrivée; au niveau syntaxique: s'il y a des propositions simples, complexes: coordonnées, subordonnées (complétives, relatives, circonstancielles), juxtaposées; propositions infinitives, participiales etc. (https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2440_prevention_controle_infection_chaine_transmission.pdf).

Exercice 3. Décrivez sous une forme de schéma un des systèmes du corps humain en français et en

ukrainien (utilisez des images, faites-en une présentation):

- Le système nerveux.
- Le système endocrinien.
- Le système cardio-vasculaire.
- Le système lymphatique et immunitaire.
- Le système respiratoire.
- Le système digestif.
- Le système excréteur ou urinaire et rénal.
- Le système tégumentaire.
- Le système musculaire.
- Le système reproductif.
- Le système osseux.

Ce schéma doit comprendre le nom du système, les noms de ses organes, ses fonctions et les maladies les plus répandues affectant ce système.

Exercice 4. Composez un tableau en trouvant des mots-clés ou des groupes de mots-clés dans chaque phrase du texte sur la biologie, l'anatomie, la physiologie la pathophysiologie ou l'épidémiologie et en donnant leur définition:

Par exemple : Phrase 1. Le pneumothorax : Si, du fait d'une blessure extérieure, de l'air pénètre dans l'espace pleural, la pression négative qui y règne est brutalement supprimée ; le poumon se rétracte du fait de son élasticité propre et ne permet plus des échanges gazeux, on parle alors de pneumothorax (Menche, 2018: 277).

Exercice 5. Dressez le schéma logique pour regrouper les mots liés aux notions différentes de la pandémie, par exemple: la maladie (la Covid)→ les symptômes (la fièvre, les troubles digestifs)→ le traitement (les médicaments antiviraux, la chloroquine, la dexaméthasone, les immuno-modulateurs, l'héparine, les vitamines C et D)→le dépistage (test PCR, test anté génique) → etc.

Exercice 6. Rédigez le glossaire terminologique en vous appuyant sur un texte consacré à la pandémie, donnez des équivalents ukrainiens.

Exercice 7. En vous servant de sources différentes, trouvez l'information sur les termes du domaine médical empruntés à la langue anglaise et expliquez leur sens.

Exercice 8. Dégagez la structure du protocole d'essai clinique; rédigez le glossaire terminologique en deux langues, regroupez les mots pour réunir les termes qui représentent des notions identiques, trouvez un mot générique pour chaque groupe:

Par exemple : les tests virologiques (m pl), les tests anté géniques et sérologiques (m pl), les tests PCR (m) – La réaction en chaîne par polymérase (f): (m pl) types de tests ; vaccination (f), nettoyage (m) et désinfection (f) des surfaces et objets, masques (m pl), ventilation (f), antiseptique (m), gants jetables

(m pl): (f pl) les moyens de la protection ; (Pfizer, Moderna, Astrazeneca, Johnson&Johnson, Spoutnik V, CureVac, Novavax, CoronaVac, Valneva) – (m pl) les noms des vaccins.

Traduisez ce protocole en ukrainien.

(<http://www.orpha.net/data/eth/FR/ID25399FR.pdf>)

Exercice 9. Traduisez en français les mots et les groupes de mots ci-dessous et donnez leur définition:

ПЛР – полімеразна ланцюгова реакція, сироватка крові, кажан, проміжний хазяїн, шляхи зараження, зонд-тампон (тупфер), РНК – рибонуклеїнова кислота, генетичний матеріал вірусу, хибно-позитивний та хибно-негативний результат аналізу, ковідний паспорт, сертифікат про щеплення, загальний локдаун, припинення локдауну, університетський клінічний центр, ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я, діюча речовина, міжнародна непатентована назва, гострий респіраторний синдром, цитокіновий шторм, клінічні випробування вакцини, світова пандемія, респіраторні симптоми, зупинити поширення, інфекційні захворювання органів дихання, засоби профілактики та лікування.

Exercice 10. Choisissez un des genres d'un texte médical (une fiche produit, un brevet, un protocole de traitement, un protocole des soins infirmiers, un certificat médical, un dossier médical, un avis d'arrêt de travail, un éditorial, un article d'une revue etc), décrivez sa structure, ses particularités lexicales et grammaticales. Comparez toutes les caractéristiques d'un document français et de son analogue ukrainien.

Висновки. В умовах всесвітньої пандемії значно зріс попит суспільства на фахівців у галузі медичного та фармацевтичного перекладу, які мають володіти низкою компетентностей для вирішення фахових комунікативних завдань у процесі професійної діяльності. Аналіз структури фахової компетентності перекладача франкомовної медичної літератури дав змогу виділити такі її складники, як білінгвальна компетентність, що складається своєю чергою з мовної (передбачає оволодіння знаннями та навичками лексичного, граматичного та фонетичного рівнів у контрастивному плані в межах французької та української мов) та мовленнєвої, спрямованої на оволодіння рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності. Важливою складовою частиною є екстралінгвістична компетентність, що спрямована на оволодіння фоновими та предметними знаннями медичної галузі.

Оскільки медичний переклад вимагає високого рівня відповідальності, конфіденційності, стресостійкості, особливого значення у процесі навчання набуває також формування особистісної

компетентності. Під час оволодіння власне перекладацькою компетентністю студенти-філологи здобувають знання, навички та уміння використання перекладацьких прийомів, трансформацій у процесі перекладу текстів медичної галузі різних жанрів і типів. Сукупність усіх сформованих складників сприяє оволодінню стратегічною компетентністю, яка дає змогу системно та всебічно вирішувати професійні завдання.

Визначення компонентів фахової компетентності перекладача франкомовної медичної літератури є передумовою підвищення ефективності відповідного навчання шляхом розробки методик, спрямованих на комплексне формування усіх її складників. Перспектива подальших досліджень полягає в обґрунтуванні та розробці комплексу вправ, спрямованого на навчання студентів-філологів усного медичного перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
2. Guidère M. La traduction médicale à l'heure de la pandémie. Paris : L'Harmattan, 2020. 230 p.
3. Kühnel W. Atlas de poche d'histologie : Cytologie, histologie et anatomie microscopique. Paris : Edition Flammarion, 2003. 534 p.
4. Menche N. Biologie, anatomie, physiologie. Paris : Maloine, 2018. 405 p.
5. Rouleau M. La traduction médicale. Montréal : Linguattech, 2011. 325 p.
6. Classification internationale des maladies . CIM-10-GM, Volume 1 (chapitres I–XI). Neuchatel, 2018. 413 p.

REFERENCES

1. Chernovatyj L. M. Metodyka vykladannja perekladu jak specialjnosti [Methods of teaching translation as a profession]. Vinnycja : Nova Knygha. 2013. 376 p. [in Ukrainian].
2. Guidère M. La traduction médicale à l'heure de la pandémie [Medical translation at the time of the pandemic]. Paris : L'Harmattan, 2020. 230 p. [in French].
3. Kühnel W. Atlas de poche d'histologie : Cytologie, histologie et anatomie microscopique [Pocket Atlas of Histology: Cytology, Histology and Microscopic Anatomy]. Paris : Edition Flammarion, 2003. 534 p. [in French].
4. Menche N. Biologie, anatomie, physiologie [Biology, anatomy, physiology]. Paris : Maloine, 2018. 405 p. [in French].
5. Rouleau M. La traduction médicale [Medical translation]. Montréal : Linguattech, 2011. 325 p. [in French].
6. Classification internationale des maladies . CIM-10-GM [International Statistical Classification of Diseases. ICD-10], Volume 1 (chapitres I–XI). Neuchatel, 2018. 413 p. [in French].

УДК 378:615.825

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-36>

Євгенія ВИШАР,

orcid.org/ 0000-0003-0937-7042

старший викладач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти

Полтавського інституту економіки і права

(Полтава, Україна) evishar08@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті теоретично охарактеризовано соціально-психологічні та педагогічні здоров'язберезувальні технології у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Реформування вищої освіти та охорони здоров'я вимагає від закладів вищої освіти впровадження заходів із підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії у вищій школі. Соціально-психологічні здоров'язберезувальні технології представлені як система випробуваних соціально-психологічних методів, форм і процесів цілеспрямованого впливу на особистість клієнта та його найближче оточення з метою найбільш ефективної реалізації завдань реабілітаційного процесу та збереження стійкості його результату; педагогічні технології передбачають передачу необхідних знань для успішної фізичної реабілітації, формування моральних якостей особистості, які забезпечать ефективність реабілітаційного процесу на основі врахування педагогічних закономірностей та принципів освітнього процесу. Описано розподіл здоров'язберезувальних технологій на групи залежно від наукової психологічної школи. Обґрунтовано педагогіку життєтворчості, що оперує такими поняттями, як самоактуалізація, саморегуляція, самоздійснення, самовдосконалення, саморозвиток, самосвідомість, самоствердження, самореабілітація, самопрогнозування, самоприйняття, самоаналіз, самооцінка. Проаналізовано зміст освітніх програм, які спрямовані на підготовку фахівців із метою з'ясування змісту підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до використання здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Визначено основні методологічні підходи щодо реалізації моделі формування готовності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Обґрунтовано переваги використання стетотерапевтичних методів у роботі фахівців із фізичної реабілітації у професійній діяльності.

Доведено, що ефективність процесу фізичної реабілітації залежить від готовності фахівців фізичної реабілітації використовувати соціально-психологічні та педагогічні здоров'язберезувальні технології.

Ключові слова: *фізична реабілітація, фахівець із фізичної реабілітації, здоров'язберезувальні технології.*

Yevheniya VYSHAR,

orcid.org/ 0000-0003-0937-7042

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Special Education

Poltava Institute of Economics and Law

(Poltava, Ukraine) evishar08@gmail.com

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PHYSICAL REABILITATION

The article theoretically characterizes the socio-psychological and pedagogical health-saving technologies in the professional activity of specialists in physical rehabilitation. Reforming higher education and health care requires higher education institutions to implement measures to increase the effectiveness of professional training of future specialists in physical therapy, occupational therapy in higher education. Socio-psychological health technologies are presented as a system of tested socio-psychological methods, forms and processes of purposeful influence on the client's personality and his immediate environment in order to most effectively implement the tasks of the rehabilitation process and maintain the stability of its result; pedagogical technologies involve the transfer of the necessary knowledge for successful physical rehabilitation, the formation of moral qualities of the individual, which will ensure the effectiveness of the rehabilitation process based on pedagogical laws and principles of the educational process. The division of health technologies into groups depending on the scientific psychological school is described. The pedagogy of life creation, which operates with such concepts as self-actualization, self-regulation, self-realization, self-improvement, self-development, self-awareness, self-affirmation, self-rehabilitation, self-prediction, self-acceptance, self-analysis, self-assessment, is substantiated. The content of educational programs aimed at training specialists is analyzed in order to clarify the content of training of future specialists in physical rehabilitation for the use of health technologies in professional activities. The main methodological

approaches to the implementation of the model of forming the readiness of future specialists in physical rehabilitation to use health technologies in professional activities are identified. The advantages of using sthetotherapeutic methods in the work of specialists in physical rehabilitation in professional activities are substantiated.

It has been proven that the effectiveness of the process of physical rehabilitation depends on the willingness of physical rehabilitation specialists to use socio-psychological and pedagogical health technologies.

Key words: *physical rehabilitation, specialist in physical rehabilitation, health technologies.*

Постановка проблеми. Конституцією України визначено, що найвищою соціальною цінністю в державі є людина, її життя і здоров'я. Водночас широке коло науковців (Т. Бугеря, А. Герцик, В. Кукса, О. Марченко, О. Матрошилін, Л. Яворська та ін.) вказують на те, що реформування вищої освіти та охорони здоров'я вимагає від закладів вищої освіти впровадження заходів із підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії у вищій школі. З огляду на зазначене проблема впровадження соціально-психологічних та педагогічних здоров'язбережувальних технологій у професійну діяльність фахівців із фізичної реабілітації в сучасних умовах є актуальною, відповідає соціальним, нормативно-правовим та науковим запитам сьогодення, а отже, є передумовою й запорукою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Мета статті – теоретично обґрунтувати соціально-психологічні та педагогічні здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації.

Аналіз досліджень. У результаті аналізу останніх досліджень та публікацій встановлено, що проблема здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації багатогранна та докладно розглядалася провідними науковцями. Зокрема, дослідженнями в цьому напрямі займалися В. Мухін, Т. Круцевич, О. Вацеба, Г. Верич, А. Вовканич, О. Дубогай, В. Мурза, С. Попов; загальні питання професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах вивчали та висвітлювали у власних наукових працях Л. Суценко, Л. Волошко, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхеєнко; теоретичні основи формування в майбутніх фахівців із фізичної реабілітації готовності до здоров'язбережувальної діяльності розглядалися Н. Беліковою; окремі питання становлення фахової підготовки фізичних реабілітологів висвітлено Т. Бойчук та ін. Водночас питання соціально-психологічних та педагогічних здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації висвітлено неповною мірою.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації передбачає врахування особливостей міжособистісної взаємодії між усіма суб'єктами реабілітаційного процесу та потребує спрямування професійної підготовки студентів не лише на знаннево-репродуктивний норматив, а й на досягнення ними високого рівня соціально-психологічної компетентності (Волошко, 2006: 20). Ми повністю погоджуємося з думкою сучасного науковця Л. Волошко й тому важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації розглядаємо формування готовності до застосування здоров'язбережувальних соціально-психологічних технологій. Ефективність професійної діяльності фахівців із фізичної реабілітації залежить від умінь переконати людину вести здоровий спосіб життя, знайти індивідуальний підхід до кожного клієнта; створити умови, в яких би реабілітаційний процес мав би системний, послідовний характер. При цьому треба уміло добирати методи реабілітації відповідно до віку, уподобань та медичного діагнозу клієнта, створювати умови, що забезпечать сталість і тривалість реабілітаційного ефекту. Усі перелічені уміння фахівців із фізичної реабілітації потребують знань соціально-психологічний та педагогічних здоров'язбережувальних технологій. Охарактеризуємо основні соціально-психологічні та педагогічні здоров'язбережувальні технології в професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації (Семигіна, 2005: 258).

Залежно від наукової психологічної школи здоров'язбережувальні технології поділяються на такі групи: глибинні технології, які ґрунтуються на психодинамічних підходах, що передбачає аналіз та розуміння того, що відбувається в житті клієнта, з'ясування причин безвідповідального ставлення до власного здоров'я та формування в нього захисних механізмів; когнітивні технології, що зорієнтовані на врахування в процесі надання клієнтові допомоги особливостей його мислення, установок, які спрямовують його дії, а також набуття клієнтом адекватних соціальним умовам навичок поведінки; біхевіористські технології, що передбачає зміну поведінки людини сукупністю зовнішніх факторів, тобто реконструкцією

соціального середовища, його соціальних впливів, створенням необхідних умов для самозміни людини, які призводять до покращення соціального функціонування й удосконалення внутрішньої структури «Я» – особистості; гуманістичні технології ґрунтуються на ідеях гуманістичної психології, яка розглядає людину як унікальну, самодостатню, самоцінну і самодетерміновану систему, орієнтує на цілісне вивчення людини, спрямована на пробудження резервів особистості людини, її сил, добра, психічного здоров'я і бажання самовдосконалюватися; екзистенційні технології передбачають допомогу в розкритті й усуненні страху перед усвідомленням результату існування людини, а також у встановленні контролю над власним життям, подоланні екзистенційних тривог шляхом налагодження близьких стосунків, пошуку сенсу життя (Ващенко, 2006: 4).

Особливий інтерес для професійної діяльності фахівців фізичної реабілітації становлять стимулюючі соціально-психологічні технології, тобто технології, які спонукають особистість до змін, зміни способу життя. Основна мета таких здоров'язбережувальних технологій – викликати бажання клієнта розвиватися, змінюватися в кращу сторону, а головне, взяти на себе відповідальність у реабілітаційному процесі. Однією з таких технологій є емпauerмент (наснаження, активізація) технологія – підтримка клієнта в процесі фізичної реабілітації, підвищення його впевненості, самооцінки, компетенції, націлювання його на вміння брати на себе відповідальність (Ващенко, 2006: 5).

Особливе значення в процесі фізичної реабілітації має правильність організації процесу спілкування, тому нині є популярною технологія нейролігвістичного програмування (НЛП): «нейро» – те, що стосується мислення або чуттєвого сприйняття, процеси, що протікають у нервовій системі і відіграють важливу роль у формуванні людської поведінки, а також нейрологічні процеси у сфері сприйняття (зір, слух, дотикові відчуття, смак, нюх); «лінгвістичний» – мовні моделі, що відіграють важливу роль у досягненні між людьми взаєморозуміння; програмування – спосіб, за допомогою якого ми організуємо мислення, включаючи почуття і переконання, щоб наприкінці досягнути визначених цілей – за прикладом використання комп'ютера для вирішення певних конкретних завдань із допомогою відповідного програмного забезпечення. Ще однією корисною ідеєю виступає можливість створення внутрішніх ресурсів, які необхідні людині для досягнення поставленої мети. Досягти успіху допоможе швидше віра

в правильність дій, програмування себе на успіх, ніж припущення зворотного.

Наступною здоров'язбережувальною соціально-психологічною технологією, яка допомагає підвищити результативність реабілітаційного процесу, є коучинг. Поняття «коуч» має англійське походження та перекладається як «каре́та», «репетиторство, підготовка». У загальному розумінні цього слова – доставити людину туди, куди вона прагне – це провідник, який допомагає людині в будь-якій ситуації і в будь-якому питанні знайти більш правильне рішення та реалізувати його. У реабілітаційному процесі коучинг варто розглядати як індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату.

Отже, на основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що соціально-психологічні здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності фахівців фізичної реабілітації – це система випробуваних соціально-психологічних методів, форм і процесів цілеспрямованого впливу на особистість клієнта та його найближче оточення з метою найбільш ефективної реалізації завдань реабілітаційного процесу та збереження стійкості його результату.

Наступною групою здоров'язбережувальних технологій є педагогічні технології. Оскільки процес фізичної реабілітації і реабілітаційний процес взагалі передбачають взаємодію реабілітолога та клієнта, це передбачає певний педагогічний вплив. Тому здоров'язбережувальні педагогічні технології є невід'ємною частиною професійної діяльності фахівців фізичної реабілітації.

Здоров'язберігаючі педагогічні технології – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію усіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я на усіх етапах навчання студента. З огляду на специфіку організації процесу фізичної реабілітації, варто розглянути здоров'язбережувальні педагогічні технології, що підсилюють активність клієнта та допомагають створити активну позицію у власному реабілітаційному процесі.

Насамперед це – педагогічна фасилітація (від англ. «faciliteti» – полегшувати, сприяти). Поняття «педагогічна фасилітація» сучасні науковці визначають як специфічний вид педагогічної діяльності, метою якої є допомога студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримці його прагнення до саморозвитку, самовдосконалення,

самореалізації, сприяння особистісному зростанню, розкриттю здібностей та пізнавальних можливостей на засадах гуманізму, особистісного саморозвитку, конструктивної взаємодії. Педагогічна фасилітація як здоров'язбережувальна технологія передбачає організацію реабілітаційного процесу, підтримку, спонукування клієнта до змін на краще, врахування його думок, інтересів та вмиле використання ефектів соціальної фасилітації та інгібіції, тобто добір правильного оточення навколо клієнта. Людське оточення має сприяти, допомагати, стимулювати особистість у реабілітаційному процесі, а можливо, й гальмувати певні процеси, такі, наприклад, як думки про кінець життя, про суїцид, про те, що нічого не зміниться, тощо. Своєю чергою це потребує планомірної роботи з найближчим оточенням клієнта, його сім'єю, друзями. Тому педагогічна фасилітація базується не лише на знанні її технології, а й на майстерності живого спілкування.

Іншою здоров'язбережувальною педагогічною технологією є технологія створення атмосфери радості та успіху в реабілітаційному процесі. Основою для застосування зазначеної технології в реабілітаційному процесі є дослідження науковців минулих років та сьогодення. Саме позитивні емоції дають змогу усвідомити перспективні позитивні виходи з будь-якого складного становища, допомагають швидше знаходити ресурси для розв'язання проблем і позбавлятися від негативних переживань, позитивні емоції можуть асоціюватися з оптимальним рівнем психічного здоров'я людини і суб'єктивного благополуччя. Появу відчуття щастя в особистості варто розглядати як норму реабілітаційного процесу, першу ознаку його ефективності.

Ще однією здоров'язбережувальною педагогічною технологією варто назвати педагогіку життєтворчості, яка оперує такими поняттями, як самоактуалізація, саморегуляція, самоздійснення, самовдосконалення, саморозвиток, самосвідомість, самоствердження, самореабілітація, самопрогнозування, самоприйняття, самоаналіз, самооцінка тощо. Сутність кожного з цих понять пов'язана із самостійністю особистості. Самостійно планувати власну діяльність, самостійно приймати рішення й нести відповідальність за результати діяльності – одні з показників сформованості життєвої компетентності особистості.

Здатність до самостійного творчого життя формується поступово і ґрунтується на розкритті творчого потенціалу особистості її саморозвитку. З цією метою необхідно створити оптимальні умови для духовно-творчого розвитку особистості під час реабілітаційного процесу. Саме такі умови допомагають створити естетотерапевтичні технології.

У сучасному розумінні, естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу людини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості. Естетотерапія може трактуватися як природна система інтегративної психолого-педагогічної терапії, котра передбачає лікування звуком, природою, рухом, драмою, малюнком, кольором, спілкуванням та ін., що справляє лікувальний, психолого-педагогічний стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу людини й несе в собі приховані інструкції збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра (Федій, 2009: 44). Естетотерапевтичні методи дають змогу в процесі фізичної реабілітації не лише коректно здійснити діагностику особливостей особистісного розвитку кожного клієнта, але й побудувати доброзичливі стосунки між ними в соціумі, допомогти найближчому оточенню клієнта зрозуміти його, знайти ефективні засоби психолого-педагогічної підтримки.

Висновки. Отже, ефективність процесу фізичної реабілітації в багатьох аспектах залежить від готовності фахівців фізичної реабілітації використовувати соціально-психологічні (система випробуваних соціально-психологічних методів, форм і процесів цілеспрямованого впливу на особистість клієнта та його найближче оточення з метою найбільш ефективної реалізації завдань реабілітаційного процесу та збереження стійкості його результату) та педагогічні (технології, що передбачають передачу необхідних знань для успішної фізичної реабілітації, формування моральних якостей особистості, які забезпечать ефективність реабілітаційного процесу на основі врахування педагогічних закономірностей та принципів освітнього процесу) здоров'язбережувальні технології, які передбачають знання психологічних основ роботи з особистістю та умінь організовувати реабілітаційний процес з урахуванням педагогічних принципів і закономірностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.
2. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.
3. Семігіна Т. В. Словник з соціальної політики. Київ : Києво-Могилянська академія, 2005. 258 с.
4. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ, 2009. 404 с.

REFERENCES

1. Vashchenko O., Svyrydenko S. (2006) Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi. [Readiness of the teacher to use health-preserving technologies in the educational process]. *Health and physical culture*. № 8. pp. 1–6. [in Ukrainian]
2. Voloshko L. B. (2006) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii u protsesi vyvchennia medyko-biolohichnykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of studying medical and biological disciplines: author's ref. dis. cand. ped. science]. Kyiv, 2006. [in Ukrainian]
3. Semigina T. V. (2005) *Slovnnyk z sotsialnoi polityky*. [Dictionary of social policy]. Kyiv : Kyiv-Mohyla Academy. [in Ukrainian]
4. Fediy O. A. (2009) *Pidhotovka pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii: teoriia i praktyka*. [Pidgotovka pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetootherapy: teoriya i praktyka]. Poltava : PNP. [in Ukrainian]

UDC 316.647.82:37.016:811.111] 811.111'42
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-37>

Olena HALAI,

orcid.org/0000-0001-6139-4726

*Senior Lecturer at the Department of the English Language and Methods of Teaching
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) o.halai@udpu.edu.ua*

INVESTIGATING THE THEME OF DISCRIMINATION THROUGH AUTHENTIC TEXTS AT ENGLISH LESSONS

The article deals with the social issue of discrimination in general and in the context of the education sector. Discrimination is considered as a phenomenon whose negative impact extends to all spheres of public life. The fight against discrimination is complicated by the fact that it depends on perceptions or subjective opinions and biases about people's abilities and attitudes. Discrimination is common in the field of education, which has a detrimental effect on school students, especially those who are somewhat different from others.

To ensure that the needs of all students are met equally, schools need to give priority to language and cultural competencies, diversity in history and gender equality. In this way, students can acquire the skills of democratic culture to realize their potential both in school and in society.

Discrimination can occur in almost any aspect of school life, from the attitudes and expectations of teachers to school rules and codes of conduct, selection and grouping practices, curricula, teaching methods and materials, changing facilities, career guidance, canteen food and the physical school environment.

Whatever form it takes – whether it's parallel school systems for different ethnic groups, the concentration of minority or disadvantaged children in the same school, or differentiated access to education – this means a lower quality of education for students who are discriminated against.

Ensuring that all students of all ages are provided with equal, high-quality educational opportunities requires a school-wide approach. The starting point should be to assess the current situation, identify the strengths that exist in the school, as well as the needs and priorities of students.

The central place in this process takes the fight against negative stereotypes, both in the classroom and during extracurricular activities. Thus, foreign language lessons can become one of the tools in overcoming stereotypical thinking and, as a result, discrimination among educational applicants. In particular, working with authentic text, in which you can distinguish stereotypical images and roles, is an effective method. The article describes the proposed methods and techniques that can be used in the English lesson.

Key words: *discrimination, prejudice, stereotype, literary characters, methods.*

Олена ГАЛАЙ,

orcid.org/0000-0001-6139-4726

*старший викладач кафедри англійської мови та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) o.halai@udpu.edu.ua*

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМИ ДИСКРИМІНАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті розглядається соціальне питання дискримінації загалом та в розрізі сфери освіти. Дискримінація розглядається як явище, негативний вплив якого поширюється на всі сфери суспільного життя. Боротьба з дискримінацією ускладнюється тим, що вона залежить від сприйняття чи суб'єктивної думки й упередження про здібності і настанови людей. Прояви дискримінації наявні у сфері освіти, що має шкідливий вплив на учнів шкіл, особливо на тих, хто якимось вирізняється серед інших.

Щоб забезпечити рівне задоволення потреб усіх учнів, школам необхідно приділяти пріоритетну увагу мовним і культурним компетенціям, багатоплановості в історії та гендерній рівності. Так учні можуть набути навичок демократичної культури, щоб реалізувати свій потенціал як у школі, так і в суспільстві.

Дискримінація може проявлятися в будь-якому аспекті шкільного життя, від ставлення й очікувань учителів до шкільних правил і кодексів поведінки, практики відбору і групування, навчальних програм, методів і матеріалів навчання, змінних приміщень, професійної орієнтації, харчування в їдальні і фізичного шкільного середовища.

Якої б форми це не набувало – будь то паралельні шкільні системи для різних етнічних груп, концентрація дітей із числа меншин або дітей, що перебувають у несприятливому становищі, в тій самій школі або диференційований доступ до освіти, це означає більш низьку якість освіти для учнів, які піддаються дискримінації.

Забезпечення того, щоб усім учням будь-якого віку надавалися рівноцінні високоякісні освітні можливості, вимагає загальношкільного підходу. Точкою відліку має стати оцінка поточної ситуації, визначення сильних сторін, наявних у школі, а також потреб і пріоритетів учнів.

Центральне місце в цьому процесі належить боротьбі з негативними стереотипами як на уроках, так і під час позаурочної діяльності. Так, уроки іноземних мов можуть стати одним з інструментів у подоланні стереотипного мислення та, як наслідок, проявів дискримінації серед здобувачів освіти. Зокрема, робота з автентичним текстом, у якому можна виділити стереотипні образи, ролі, є дієвим методом. У статті описані пропонувані методи та прийоми, які можуть бути використані на уроці англійської мови.

Ключові слова: дискримінація, упереджене ставлення, стереотип, літературні образи, методи.

Problem statement. The word “discrimination” means separation, division, distinction. In the legal encyclopedia, it is understood as deliberate restriction or deprivation of the rights of individuals and legal entities (Shemshuchenko, 1998: 165) It is a phenomenon that has a negative impact on all spheres of life. Discrimination can have a damaging effect on learners as well, especially those who are targeted.

To ensure that all students’ needs are met equally, schools need to prioritise language and cultural competences, multiperspectivity in history and gender equality. In this way, students can acquire competences for democratic culture, to fulfil their potential in school as well as in society.

Research analysis. The works of both domestic and foreign scientists, such as O. R. Dashkovska (Dashkovska, 2008), O. M. Korshunova (Korshunova, 1973), I. O. Kresina (Kresina, 2015), I. A. Kretova-Alioshina (Kretova-Alioshina, 2012), V. I. Kruss (Kruss, 2005), O. Z. Pankevch (Pankevch, 2014), S. P. Pogrebniak (Pogrebniak, 2007), S. P. Rabinovich (Rabinovich, 2014), O. M. Rudneva (Rudneva, 2010) and others, are devoted to the problems of discrimination.

Discrimination can occur in almost any aspect of school life, from the attitudes and expectations of teachers to school rules and codes of conduct, selection and grouping practices, curricula, teaching methods and materials, changing facilities, career guidance, canteen food and the physical school environment.

Whatever form it takes – whether it be parallel school systems for different ethnic groups, concentrations of minority or disadvantaged children in the same school, or differential access to educational provision, it means a lower quality of educational experience for the students being discriminated against.

Children and young people who are treated unfairly or discriminated against are more likely to have:

- negative attitudes to school;
- lower levels of motivation and academic achievement;
- a higher risk of dropping out of formal education;

- experience of bullying;
- mental health problems.

Ensuring all learners of any age are provided with meaningful, high-quality educational opportunities alongside their peers requires a whole-school approach. A good place to start is with an assessment of the current situation, identifying the strengths that exist in the school, but also needs and priorities.

Schools can then turn to the longer-term aspiration of creating a culture of non-discrimination. Central to this process is the challenging of negative stereotyping, both in classrooms and around the school. This can be done in a variety of ways, including:

- challenging stereotypes when they are heard;
- discussing stereotypes with students;
- identifying stereotypes in the curriculum;
- highlighting stereotypical images and roles in textbooks.

Purpose of the article. To outline the suggested activities which can be possibly used at English lessons to challenge discrimination.

Presentation of the basic material. For this purpose we have chosen extracts from an essay by Bruno Bettelheim and from the novel Ragtime by E. I. Doctorow. These passages deal with the experiences of Bruno Bettelheim, a Jewish psychologist interned in a Nazi labor camp and Coalhouse Walker, African-American protagonist, a successful musician in New York City. Both of them present students with the central characters’ experiences of prejudice and portray their reactions to the treatment they receive at the hands of their oppressors.

Phase One: Leading Students into the Text

All the activities in this section focus on personal experience, a powerful means of focusing student attention/ Each activity asks the students to reflect on incidents of prejudice in their own lives, or on their thoughts and feelings about situations involving discrimination they have observed. All are designed to “build bridges” to the passages they will read/ Through recalling their own feelings, students are encouraged to identify with the experiences of the characters in the literary pieces and central themes their authors are presenting.

Clustering Activity – “Discrimination” Word Wheel

This is a potent method for examining many dimensions of a subject. It involves the whole class and gives the individual students material to help recall incidents from personal experience. For this blackboard clustering activity, the word *discrimination* is written in capital letters in the center of the blackboard, it is circled, and the lines are drawn emanating out of the circle. The students are asked to write the ideas as for the kinds of things that people discriminate against.

On completing the wheel students are asked to brainstorm incidents of discrimination they have observed or experienced.

Visualization – Being Imprisoned

Guided visualization stirs the imagination and is a very powerful tool for recreating experience. Students may need to be taught the techniques of visualization. Closing the eyes to see pictures may not come easily to some students, and they may need practice to be comfortable. A teacher may read the visualization exercise aloud to students, writing the words elicited from students on the blackboard and clustering like lexical sets together. Follow-up discussion should ensue.

Journal Prompt – Experience with Prejudice

Even more than the clustering activity, this enables students to reflect on personal experience or observations that relate to the themes they are about to encounter in the literary works. It also gives them a chance to use their personal voice to articulate these thoughts on paper. As a prompt students can make use of the following questions: Have you ever experienced prejudice? What do you think the cause of this prejudice was? Students can write about an event they witnessed or one where they personally were the victim of prejudice.

Anticipation/Reaction Guide

Examining attitudes before reading and contrasting them with attitudes after reading make students aware of the power of text. Seeing with different eyes, one often modifies opinions and gains insight. Changing and broadening attitudes are among the major purposes of this activity. The anticipation / reaction guide below is used as a pre- and postreading exercise. Prior to reading the Bettelheim and Walker selections, students are asked individually to check off left-hand column of the worksheet with their personal reactions. Then, following the reading of the passage, they are asked to check the right-hand column. Students discuss any changes of opinion.

Phase Two: Assisting Students through the Text

These “through” activities focus on the texts themselves and lead students to close reading. The

emphasis shifts to the authors – what they have to say, what their purposes are. The student is involved in unlocking meaning as the graphic organizers make abstract ideas visual and concrete and thus more easily understood.

Strip Story / Sentence Strip Activity

By reconstructing a key paragraph from the text in proper sentence order, the student experiences exactly the ways in which the author creates meaning. This heightens anticipation of the story, which students have not yet read in its entirety, and sharpens reading skills.

Each sentence of the key paragraph is typed on a strip of paper. Each group of students is given the background to the story and the sentence strips (in jumbled order); groups are then asked to rearrange these sentences in proper narrative order. This adaptation of the activity may be more appropriate for students whose listening skills are weak, or for classes where teachers wish to focus on coherence in written discourse.

Jigsaw Reading

Each member of the group becomes a “teacher” in this activity. It is an effective teaching tool in several ways: Students have the support of a peer group, called their “expert” group, as they locate the main ideas in their assigned paragraphs, and they also have teaching responsibility to deliver the central meaning of one paragraph to the home group in which they begin and end the activity. This exercise guarantees participation of each member of the group.

Paraphrase Activity

Presenting students with paraphrases of passages they have already read helps them to gain an appreciation for the richness of the English language and to grasp more concretely the meaning of the original passages. Presenting students with paraphrases in this fashion is a necessary precedent to asking them to write their own paraphrases – a skill that requires much practice on their part. The following five sentences represent central ideas from the Coalhouse Walker and Bruno Bettelheim readings. However, these sentences do not use the original words of the authors; instead, they are paraphrases of the original passage.

Vocabulary Building – Personal Characteristics

This exercise provides students with a set of vocabulary items useful for comparing the characteristics of the protagonists in the two pieces. Understanding the personalities of the characters is central to unlocking meaning in these pieces. Students are provided with the vocabulary necessary to make comparisons between the central characters. They are also given a graphic organizer that helps them to com-

Table 1

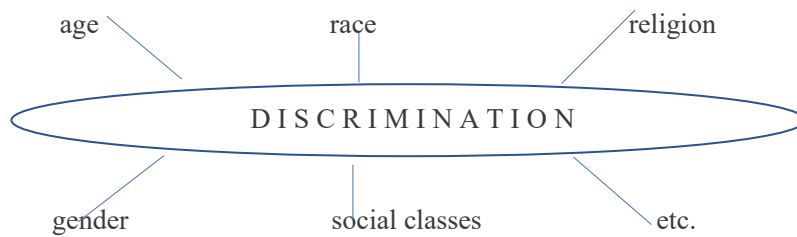


Table 2

Agree	Disagree		Agree	Disagree
		1. People who suffer often deserve the treatment they get.		
		2. You can always get help from a policeman.		
		3. Manipulation is better than resistance.		
		4. There is often good reason to mistrust people of different races or ethnicities.		
		5. Everyone responds to human suffering by offering help.		
		6. People who have more than other people are more able to take care of themselves.		
		7. Justice comes when a case is argued clearly.		
		8. Certain ethnic groups have too much power and influence.		
		9. Minority group members should be kept in their place in society and should not overstep their bounds.		
		10. Through history, we have learned from the mistakes of the past.		

Table 3

1. Paraphrase: If one of the <u>captives begged for mercy</u> , the <u>officer</u> became <u>angry</u> and <u>cruel</u> . Original Text:
2. Paraphrase: They don't <u>intend</u> to cause any <u>damage</u> . <u>In all likelihood</u> , they have <u>lost interest</u> and aren't <u>amused</u> any more. Original Text:
3. Paraphrase: <u>Throughout</u> the past, he had <u>dealt with</u> these <u>sentiments</u> . Original Text:
4. Paraphrase: Once we had entered, he <u>glared</u> at me and <u>shoved</u> me into the <u>examining</u> room. Original Text:
5. Paraphrase: <u>Set</u> in the <u>rear</u> seat of the car was a <u>pile</u> of <u>human waste</u> . Original Text:

pare Bettelheim and Walker visually. Students are to decide whether the two characters have a high or a low amount of the qualities named at the left using *X* for Bettelheim and *O* for Walker.

Illustrating Quotations

This activity allows students to select their own key quotations from the materials they have read to illustrate these quotations. Thus, students are encouraged to exercise their own judgements of significance, an important step toward awakening in them critical awareness. If students can make an idea visual, they usually have grasped it thoroughly and will remember it.

A Venn diagram provides a useful tool for students to compare the two characters and graphically map

out their similarities and differences. Building on the information students have gathered in the other comparison-contrast exercises, it makes a good culminating activity for this stage of the students' literary journey.

Phase Three: Leading Students beyond the Text

The purpose of the "beyond" activities is synthesis. Once the students have unlocked meaning in the pieces and have seen relationships between the experiences of these characters and their own experience, they are ready to synthesize these ideas and use them to create their own pieces of analytical writing. These activities use the reading as a foundation and ask the student to become a writer.

Table 4

deference LOW	HIGH
sensitivity LOW	HIGH
anxiety LOW	HIGH
independence LOW	HIGH
arrogance LOW	HIGH
openness LOW	HIGH
intelligence LOW	HIGH

Table 5

Coalhouse Walker	Both	Bruno Bettelheim
Black-race	brave	Jew-religion
Impulsive	gusty	restrained
confrontive	discriminated against	matter-of-fact
determined	show power	calm
arrogant	negative+ positive	smart
powerless		powerful
does not "hear" enemy		"hears" the enemy

Writing a Letter Home

This activity requires the student to delve into the personality of the literary figure and to become that person. This personalized writing allows students to examine – from within – the motivations and conflicts. In this writing task, students assume the role of either Bruno Bettelheim or Coalhouse Walker writing a letter to his wife, who cannot visit him because he is imprisoned. The student is to decide whether the chosen character will be truthful about the conditions he is experiencing, or he will protect his wife from this information. Students are free either to show their anger and frustration or hide it and pretend that all is well.

Dramatization

This activity of "being" the character forces students to take on the thoughts and feelings of the per-

son they are portraying. "Becoming" the character takes students one step beyond discussion questions, and forces them to search for an inner rationale for their characters' thoughts and actions.

Conclusion. Thus, the simple presentation of a text does not guarantee understanding and enjoyment for language students. With their developing linguistic abilities and differing cultural frames of reference, the students can be intimidated initially by the many lexical, cultural and stylistic hurdles in a text. But through carefully selected activities, students can recognize bits and pieces of themselves and their life experiences or knowledge bases in the ideas they encounter in a given reading passage. With guidance they recognize these parallels, and through close reading they find the evidence they need to reason effectively and to support their arguments.

BIBLIOGRAPHY

1. Дашковська О. Р. Правове становище жінки в аспекті гендерної рівності : загальнотеоретичний аналіз : дис. ... докт. юрид. наук. Харків, 2008. 392 с.
2. Коршунова Е. Н. Дискриминация граждан в капиталистических странах. Москва : Юрид. лит., 1973. 215 с.
3. Запобігання дискримінації в Україні в контексті європейської інтеграції : монографія / І. О. Кресіна та ін. Київ : Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2015. 384 с.
4. Кретьова-Алешина И. А. Конституционный принцип недискриминации в Российской Федерации : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02. Саратов, 2012. 166 с.
5. Крусс В. И. Дискриминация и дифференцированный подход к обладателям конституционных прав и свобод. *Государство и право*. 2005. № 12. С. 30–42.
6. Погребняк С. П. Роль принципу недискримінації в загальній концепції рівності. *Вісник Академії правових наук України*. 2007. Вип. 3 (50). С. 23–34.
7. Рабінович С. П., Панкевич О. З. Принципи рівності й недискримінації в конституційному правосудді України. *Право і громадянське суспільство*. 2014. № 2 (7). С. 147–170.
8. Руднева О. М. Поняття й сутність принципу недискримінації. *Проблеми законності* : збірник наукових праць. 2010. Вип. 110. С. 9–16.
9. Шемшученко Ю. С. Юридична енциклопедія : у 6-и т. Київ : Укр. енцикл., 1998. Т. 2 : Д – Й. 744 с.

REFERENCES

1. Dashkovska O. R. Pravove stanovushche zhinky v aspekti hendernoi rivnosti : zahalno-teoretychnyi analiz [Legal status of women in the aspect of gender equality: general theoretical analysis] : dys. ... d-ra yuryd. nauk. Kharkiv, 2008, 392 p. [in Ukrainian].
2. Korshunova E. N. Discriminatsia grazhdan v kapitalisticheskikh stranah [Discrimination of citizens in capitalist countries]. Moscva : Yurid. lit., 1973. 215 p. [in Russian].
3. Zapobihannia dyscryminatsii v Ukraini v konteksti yevropeiskoi intehratsii [Prevention of discrimination in Ukraine in the context of European integration] : monohrafiia / I. A. Kresina, K. M. Witman, V. P. Horbatenko ta in. Kyiv : Instytut derzhavy i prava im. V. M. Koretskoho NAN Ukrainy, 2015. 384 p. [in Ukrainian].
4. Kretova-Alioshyna I. A. Konstitutsyonnyi printsyp nediscriminatsyi v Rossiiskoi Federatsyi [The constitutional principle of non-discrimination in the Russian Federation] : dis. ... cand. yurid. nauk: 12.00.02 / Saratovskii gosudarsvennyi universitet imeni N. G. Chernyshevskogo. Saratov, 2012. 166 p. [in Russian].
5. Kruss V. I. Discriminatsyya i diferentsyrovanyi podhod k obladatielyam konstitutsyonnykh prav i svobod [Discrimination and a differentiated approach to the holders of constitutional rights and freedoms]. *Gosudarstvo i pravo*. 2005. № 12. P. 30–42 [in Russian].
6. Pohrebniak S. P. Rol pryntsyphu nediscriminatsii v zahalnoi kontseptsii rivnosti [The role of the principle of non-discrimination in the general concept of equality]. *Visnyk akademii pravovykh nauk Ukrainy*. 2007. Issue 3 (50). P. 23–34 [in Ukrainian].
7. Rabinovych S. P., Pankevych O. Z. Pryntsyphy rivnosti j nedyscryminatsii v konstytutsiinomy pravosuddi Ukrainy [Principles of equality and non-discrimination in constitutional justice of Ukraine]. *Pravo I hromadianske suspilstvo*. 2014. № 2 (7). P. 147–170 [in Ukrainian].
8. Rudnieva O. M. Poniattia j sutnist pryntsyphu nediscriminatsii [The concept and essence of the principle of non-discrimination]. *Problemy zakonnosti : zb. nauk. prats*. 2010. Issue 110. P. 9–16 [in Ukrainian].
9. Shemshuchenko Yu. S. Yurydychna entsyklopediia [Juridical Encyclopedia] : v 6 t. Kyiv : Ukr. entsykl., 1998. Vol. 2 : D – J. 744 p. [in Ukrainian].

УДК 378.4.014.6:005.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-38>**Анна ГЕЛЕШ,***orcid.org/0000-0002-0143-0518**кандидат історичних наук,**доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів, Україна) angelesh1520@gmail.com***Роман ШУЛЯР,***orcid.org/0000-0001-8065-7579**доктор економічних наук,**професор кафедри менеджменту і міжнародного підприємництва**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів Україна) roman.v.shuliar@lpnu.ua*

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Стаття присвячена обґрунтуванню теоретико-методологічних підходів до становлення й розвитку систем внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти. Проаналізовано досвід розбудови та функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Національному університеті «Львівська політехніка». Виокремлено передумови її створення й розвитку.

З'ясовано, що формування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти університету доцільно розділити на три періоди: попередній, аналітичний та інституційний. Так, попередній період починається з 2010 р. Він характеризується виникненням і розвитком окремих елементів системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. У цей час в університеті функціонували навчально-методичний відділ, відділ забезпечення функціонування системи управління якістю й науково-методична рада, основною метою діяльності яких стало вдосконалення навчально-методичної роботи задля поліпшення якості освітнього процесу в університеті. Для другого, аналітичного, періоду характерними є участь у міжнародних проєктах, семінарах, вебінарах, конференціях із питань якості освіти, апробація й упровадження результатів наукових досліджень означеної тематики, що уможливило започаткування інституціоналізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті. Початок третього – інституційного – періоду пов'язаний із започаткуванням діяльності Центру забезпечення якості освіти з використанням результатів участі в міжнародних проєктах за програмами EDUQAS, Ерасмус+ та «Інноваційний університет та лідерство: Фаза III», у яких брали участь керівник і працівники Національного університету «Львівська політехніка».

Авторами розглянуто діяльність центру за такими напрямками: моніторинг процедур і процесів внутрішньої системи забезпечення якості освіти; моніторинг якості освітніх програм та аналізування результатів освітніх досягнень студентів. Також визначено напрями, які потребують подальшої реалізації з метою вдосконалення розвитку й функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в університеті.

Ключові слова: *якість освіти, заклад вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.*

Anna HELESH,*orcid.org/0000-0002-0143-0518**Candidate of Historical Sciences (PhD),**Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education**Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) angelesh1520@gmail.com***Roman SHULYAR,***orcid.org/0000-0001-8065-7579**Doctor of Economic Sciences,**Professor at the Department of Management and International Business**Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) roman.v.shuliar@lpnu.ua*

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY

The article is devoted to the substantiation of theoretical and methodological approaches to the formation and development of internal quality assurance systems in higher education. The experience of development and functioning of the system of internal quality assurance of higher education at the Lviv Polytechnic National University is analyzed. The preconditions of its creation and development are singled out.

It was found, that the formation of the internal quality assurance system of higher education of the university should be divided into three periods: preliminary, analytical and institutional. Thus, the previous period began in 2010. It is characterized by the emergence and development of certain elements of the internal quality assurance system of higher education. At that time, the university had an educational and methodical department, a department for ensuring the functioning of the quality management system and a scientific and methodical council, the main purpose of which was to improve educational and methodical work to improve the quality of the educational process at the university. The second, analytical period is characterized by participation in international projects, seminars, webinars, conferences on the quality of education, testing and implementation of research results on this topic, which allowed the institutionalization of the internal quality assurance system of education at the university. The beginning of the third – institutional – is associated with the launch of the Center for Quality Assurance in Education using the results of participation in international projects under EDUQAS, Erasmus + and “Innovative University and Leadership: Phase III”, which was attended by the head and staff of Lviv Polytechnic National University.

The authors consider the activities of the center in the following areas: monitoring of procedures and processes of the internal quality assurance system of education; monitoring the quality of educational programs and analyzing the results of students' educational achievements. Also, the areas that need further implementation in order to improve the development and functioning of the internal quality assurance system of higher education at the university are identified.

Key words: quality of education, institution of higher education, quality assurance of higher education, system of internal quality assurance of higher education.

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та ухвалення законів України «Про вищу освіту» (Закон України, 2014) і «Про освіту» (Закон України, 2017) актуалізували потребу в розбудові системи забезпечення якості в Україні, створило підґрунтя для формування систем зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Ухвалення оновлених Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО (ESG, 2015) підтверджує актуальність цього питання на європейському рівні, а також дало поштовх до запровадження їх в українському освітньому просторі. З огляду на ці обставини, з'являється розуміння освітньої спільноти того, що розбудова внутрішніх систем забезпечення якості є одним із найактуальніших завдань. Кожен заклад вищої освіти (далі – ЗВО) повинен самостійно розробити й упровадити систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Аналіз досліджень. Проблеми забезпечення якості вищої освіти в умовах формування ЄПВО досліджують такі науковці, як В. Андрущенко, Т. Добко, С. Калашнікова, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, Ю. Рашкевич та інші. Наукові публікації Ю. Бобала, С. Квіта, Т. Фінікова, В. Терещука присвячені аналізуванню розвитку систем внутрішнього забезпечення якості в українських ЗВО. Проте аналіз і вивчення досвіду роз-

будови системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вітчизняних ЗВО залишаються актуальними, оскільки створюються та функціонують на рівні університетської автономії, власного досвіду й особливостей. Такий підхід, у свою чергу, дає змогу визначити реальний стан, сильні та слабкі сторони їхнього розвитку.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних підходів до становлення й розвитку системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Національному університеті «Львівська політехніка».

Виклад основного матеріалу. Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) ЗВО – це сукупність організаційних структур, процедур, процесів і ресурсів, розподіл відповідальності, що забезпечують постійне поліпшення якості освітніх програм, освітньої діяльності освітнього закладу та здобуття відповідного ступеня вищої освіти й кваліфікації. Вона передбачає виконання таких процедур і заходів:

- визначення принципів і процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти й регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіцій-

ному веб-сайті ЗВО, інформаційних стендах і в будь-який інший спосіб;

- підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти й кваліфікації;
- дотримання академічної доброчесності працівниками та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення й функціонування ефективної системи запобігання академічному плагіату й виявлення його (Кухарський та ін., 2018: 246).

Передумовами формування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Національному університеті «Львівська політехніка» слугували високі показники за основними напрямками його діяльності, орієнтовані на надання якісної багаторівневої освіти, підготовку конкурентоспроможних фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів, трансфер нових знань і новітніх технологій, розроблення інноваційної продукції світового рівня, упровадження в практику результатів наукових досліджень, технічних, технологічних і проектно-конструкторських розробок, входження до провідних науково-освітніх центрів світу. До основних стратегічних напрямів діяльності університету необхідно зарахувати:

- постійний розвиток і вдосконалення освітніх послуг і наукової діяльності;
- систематичний аналіз вимог та очікувань усіх зацікавлених сторін і їх задоволення послугами, які надає університет;
- забезпечення ефективної та результативної співпраці з усіма зацікавленими сторонами в процесі формування й реалізації освітніх програм і здійснення наукової діяльності;
- забезпечення ефективного та неперервного вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;
- забезпечення розуміння працівниками політики й цілей у сфері якості, а також їхньої ролі в досягненні необхідного рівня виконуваних робіт і послуг, регулярне навчання та підвищення компетентності працівників;
- інтернаціоналізація освітньої й наукової діяльності, входження в міжнародний освітній і науковий простір;

– постійне впровадження передового досвіду освітньої та наукової діяльності, оновлення освітньо-наукової матеріально-технічної бази;

- створення в університеті сприятливих умов для розвитку творчої співпраці науково-педагогічних працівників і студентів;
- забезпечення прозорого процесу інформування про діяльність університету всіх зацікавлених сторін;
- упровадження самоконтролю й самоаналізу на всіх рівнях діяльності університету;
- участь у міжнародних проєктах, зокрема «Структуризація співпраці щодо аспірантських досліджень, навчання універсальних навичок та академічного письма на регіональному рівні України» (DocHub), «Імплементация системи забезпечення якості освіти через співробітництво університету-бізнесу-уряду в ЗВО» (EDUQAS), «Академічна доброчесність та якість освіти» (Academic IQ), «Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи» (OPTIMA) тощо.

Формування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти університету доцільно розділити на три періоди: попередній, аналітичний та інституційний.

Перший – попередній – охоплює період із 2010 р. по 2017 р. Він характеризується виникненням і розвитком окремих елементів системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. У цей час в університеті функціонували навчально-методичний відділ (далі – НМВ), відділ забезпечення функціонування системи управління якістю (далі – ВЗСУЯ) та науково-методична рада (далі – НМР), основною метою діяльності яких стало вдосконалення навчально-методичної роботи задля поліпшення якості освітнього процесу в університеті. Так, протягом цього періоду здійснювалася постійна та систематична діяльність і координація з питань забезпечення якості освіти в університеті. Зокрема, у рамках діяльності НМВ, ВЗСУЯ та НМР здійснювалося розроблення нормативно-методичного забезпечення, моделі, інструментарію і програми впровадження моніторингу, реалізація цієї програми, нормативне забезпечення організації освітнього процесу в університеті й елементів системи внутрішнього забезпечення якості освіти, що включала розробку положень, інших видів нормативної документації, методичних рекомендацій щодо їх заповнення.

До основних завдань і функцій навчально-методичного відділу віднесено:

- участь у реалізації політики університету у сфері якості;

- координацію навчальної та навчально-методичної роботи інститутів і кафедр університету, організацію розроблення складників навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та його системне вдосконалення;

- розроблення проектів університетських нормативних, інструктивних та організаційно-методичних документів з питань планування й організації освітнього процесу, навчально-методичної роботи;

- участь у розробці й реалізації освітніх програм спеціальностей (спеціалізацій);

- здійснення разом із науково-методичними комісіями спеціальностей моніторингу й періодичного перегляду освітніх програм;

- організацію ліцензування нових спеціальностей та акредитації освітніх програм;

- контроль за реалізацією в освітньому процесі ухвал вченої ради й НМР університету;

- інформування директорів інститутів і завідувачів кафедр про нові положення, інструкції та інші директивні документи з організації навчально-методичної роботи.

Головним джерелом ідей цього періоду слугувало вивчення наукових праць, вітчизняного й зарубіжного досвіду функціонування систем моніторингу якості освіти. Установлювалися науково-методичні зв'язки з науковцями та представниками ЗВО, у яких уже функціонували системи оцінювання якості освітньої діяльності. Для встановлення й підтримки науково-методичних контактів використовувалася й така форма, як участь у науково-практичних конференціях і методологічних семінарах, присвячених проблемам розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

Другий – аналітичний – упродовж 2017–2020 рр. Для цього періоду характерні участь у міжнародних проектах, семінарах, вебінарах, конференціях із питань якості освіти, апробація й упровадження результатів наукових досліджень означеної тематики, що уможливило започаткування інституціоналізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті.

Поштовхом для подальшого розвитку системи внутрішнього забезпечення якості освіти стала участь університету в міжнародному проекті «Імплементация системи забезпечення якості освіти через співробітництво університету-бізнесу-уряду в ЗВО» (EDUQAS) (2017–2020 рр.).

У рамках проекту EDUQAS у 2017 р. з метою виявлення сильних і слабких сторін і визначення шляхів подальшого розвитку системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті

проведено SWOT-аналіз на підґрунті європейських стандартів ESG (ESG, 2015).

З урахуванням усіх напрямів діяльності виділено такі сильні сторони університету щодо забезпечення якості освіти: високий рівень наукової та педагогічної кваліфікації науково-педагогічних і наукових працівників; існування механізмів і процедур щодо забезпечення й оцінювання якості освіти; активну участь органів студентського самоврядування та здобувачів вищої освіти у формуванні й реалізації освітньої політики університету; участь у реалізації міжнародних проектів, зокрема проектів щодо розвитку системи забезпечення якості освіти в Україні.

До слабких сторін віднесено такі: відсутність підрозділу, відповідального за забезпечення якості освіти; низький рівень залучення здобувачів вищої освіти щодо оцінювання якості викладацької діяльності науково-педагогічних працівників; високе фізичне й моральне матеріально-технічної бази та інфраструктури.

У рамках проекту EDUQAS у 2018–2020 р. розроблені рекомендації за результатами аналізування внутрішніх систем забезпечення якості європейських університетів-партнерів проекту: UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA, Craiova, Romania – Project coordinator; KUNGLIGA TEKNISKA HOEGSKOLAN, Stockholm, Sweden; UNIVERSITE DE LIEGE, Liege, Belgium; UNIVERSITY OF PLOVDIV PAISII HILENDARSKI, Plovdiv, Bulgaria; LATVIJAS UNIVERSITATE, Riga, Latvia; UNIVERSITE DE LORRAINE, Nancy Cedex, France; HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT, Paris, France. Були пропрацьовані моделі нормативного забезпечення Центру забезпечення якості освіти (далі – ЦЗЯО) та його структури (Матеріали проекту, 2017–2021).

Проведений SWOT-аналіз, вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних ЗВО щодо розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти, розроблення моделі внутрішньої системи забезпечення якості в межах міжнародного проекту QUAERE стали підґрунтям для створення локальних нормативних документів, проектування багаторівневої моделі внутрішнього забезпечення якості в університеті.

Так, одним із базових нормативних документів університету, який регламентує функціонування системи внутрішнього забезпечення якості (далі – СВЗЯ), є Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Національного університету «Львівська політехніка» (Положення, 2017). Цілями

СВЗЯ університету є забезпечення вимог та очікувань здобувачів освітніх послуг університету (абітурієнтів, студентів, аспірантів), а також працевдавців та органів державної влади й управління; моніторинг та оцінювання якості освітнього процесу на всіх етапах його реалізації; своєчасне виявлення відхилень фактичних якісних показників від внутрішніх і зовнішніх нормативів, пошук і реалізація шляхів їх усунення через здійснення коригувальних дій. У положенні визначено концептуальні засади СВЗЯ, політику університету щодо забезпечення якісної освітньої діяльності, внутрішні організаційні процедури та процеси СВЗЯ, а також внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності й вищої освіти. Структура системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти університету представлена на рис. 1.

Протягом 2018–2020 рр. в університеті здійснюються процеси внутрішніх аудитів (ВА), метою яких є отримання об'єктивних доказів щодо функціонування системи управління якістю (СУЯ) і забезпечення керівництва достовірною інформацією для прийняття рішень щодо покращення системи управління якістю й діяльності університету в цілому. Цілі проведення внутрішніх аудитів визначені Положенням про здійснення

внутрішніх аудитів (Положення, 2018) та складаються з установлення відповідності системи внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг університету вимогам ДСТУ ISO 9001, ESG і вимогам внутрішньої документації; оцінювання результативності запровадження системи управління якістю; визначення можливостей щодо покращення процесів системи управління якістю освітніх послуг і її дієвості. Планування процесу внутрішнього аудиту зображено на рис. 2.

Так, протягом 2018–2020 рр. університет отримав три сертифікати ISO 9001:2015, видані Bureau Veritas Certification Holding SAS – UK Branch, що підтверджує, що система управління університету перевірена й відповідає вимогам стандартів і системи управління в галузі надання послуг у сфері вищої освіти, наукового досліджування й експериментального розробляння, послуг архітектурних, інженерних, технічного випробування та аналізування.

У 2019 р. ухвалою вченої ради університету затверджено стратегічний план розвитку Львівської політехніки до 2025 р. (Стратегічний план, 2019), місія та візія якого корелюються з політикою розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти й освітньої діяльності університету. На виконання одного із завдань Стратегії

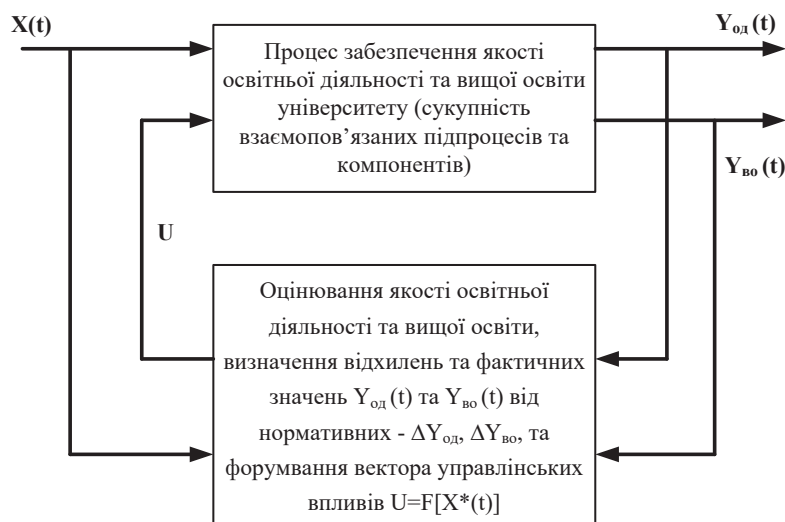


Рис. 1. Структура системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Львівської політехніки (Бобало, 2017: 12–27; Положення, 2017)

$X(t) = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ – вектор вхідних змінних процесу, які характеризують стан системи в певний момент часу та можуть бути виміряні прямо або опосередковано;

$Y_{од}(t), Y_{во}(t)$ – вектори вихідних змінних – узагальнені критерії якості ОД та ВО, які визначаються на підставі сукупності середньозважених кількісних показників;

$X^*(t) = (x^*_1, x^*_2, \dots, x^*_k)$ – вектори змінних процесу, на яких базуються управлінські рішення;

U – управлінська функція, спрямована на регулювання відхилень вихідних змінних процесу провадження освітньо-наукової діяльності в університеті.

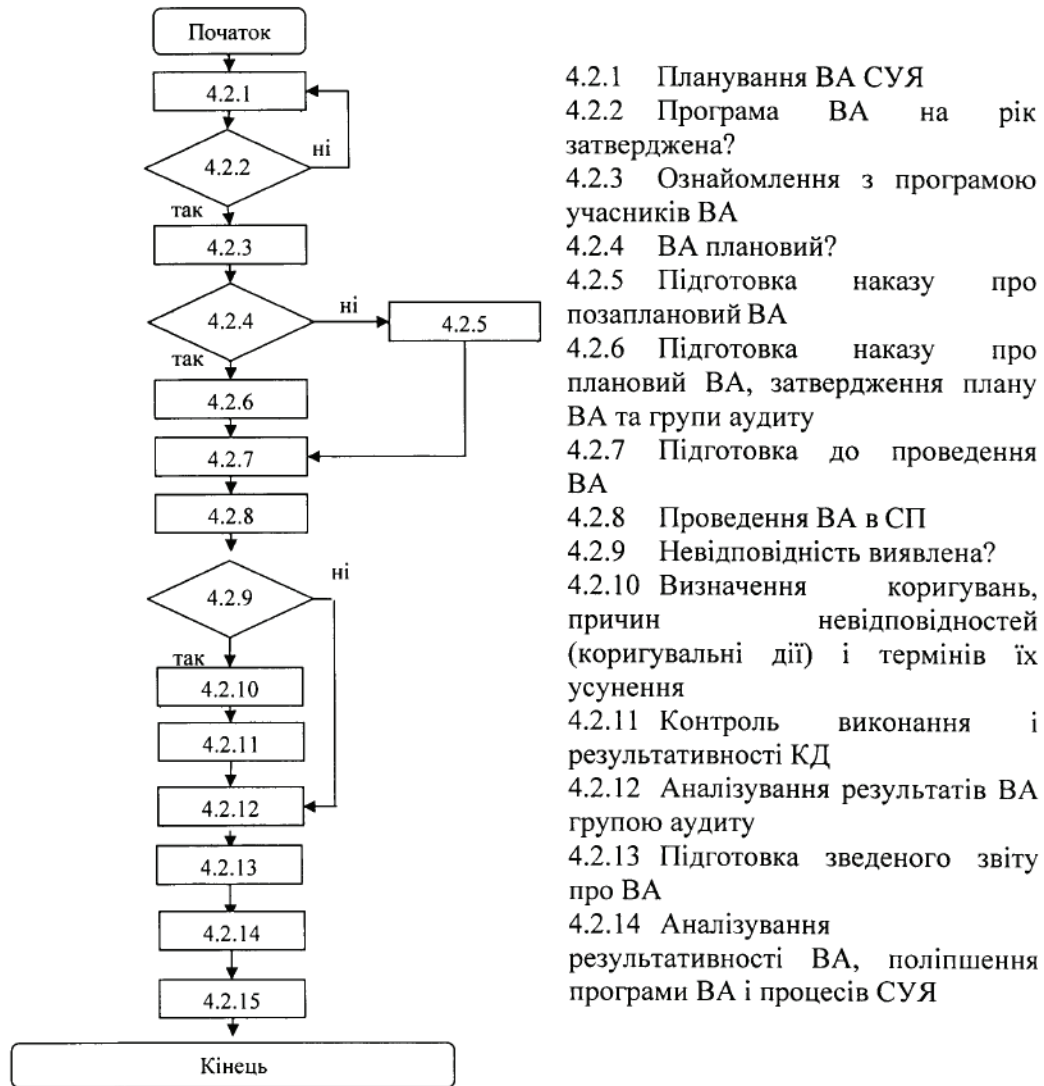


Рис. 2. Блок-схема процесу «Внутрішній аудит системи управління якістю Львівської політехніки» (Положення, 2018)

університету у 2020 р. створено ЦЗЯО, метою якого є здійснення безперервного моніторингу якості освіти й розроблення висновків щодо стану якості освіти в університеті, а також підготування рекомендацій для прийняття необхідних рішень щодо покращення якості освіти й моніторинг їх реалізування. Із цього й розпочався *третій – інституційний* – період розвитку системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти університету.

Створення ЦЗЯО відбувалося з урахуванням результатів участі в міжнародних проєктах за програмами EDUQAS, Ерасмус+ з Університетом Кінгстона (Великобританія) та «Інноваційний університет та лідерство: Фаза III» (Варшавський університет, Ягелонський університет, Польща), у яких брали участь керівник і працівники ЦЗЯО Львівської політехніки.

- 4.2.1 Планування ВА СУЯ
- 4.2.2 Програма ВА на рік затверджена?
- 4.2.3 Ознайомлення з програмою учасників ВА
- 4.2.4 ВА плановий?
- 4.2.5 Підготовка наказу про позаплановий ВА
- 4.2.6 Підготовка наказу про плановий ВА, затвердження плану ВА та групи аудиту
- 4.2.7 Підготовка до проведення ВА
- 4.2.8 Проведення ВА в СП
- 4.2.9 Невідповідність виявлена?
- 4.2.10 Визначення коригувань, причин невідповідностей (коригувальні дії) і термінів їх усунення
- 4.2.11 Контроль виконання і результативності КД
- 4.2.12 Аналізування результатів ВА групою аудиту
- 4.2.13 Підготовка зведеного звіту про ВА
- 4.2.14 Аналізування результативності ВА, поліпшення програми ВА і процесів СУЯ

освітні програми, ступені вищої освіти; 8) забезпечення дотримання академічної доброчесності; 9) інших процедур і заходів (Закон України, 2014).

Також у діяльності ЦЗЯО враховано рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) до систем внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг ЗВО, зокрема забезпечення акредитації освітніх програм та інституційної акредитації; сервісних функцій, модерування процесів на всіх рівнях управління ЗВО; документального і програмного забезпечення необхідних процедур; регулярних онлайн опитувань здобувачів, випускників і працевлаштувачів; академічної доброчесності; підвищення кваліфікації (професійний розвиток) викладачів; лідерства (Рекомендації НАЗЯВО, 2019).

Окрім цього, започаткування ЦЗЯО враховувало вимоги додатку до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, критерію 8. Внутрішнє забезпечення якості освітньої програми: 1. ЗВО послідовно дотримується визначених ним процедур розроблення, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду освітньої програми. 2. Здобувачі вищої освіти безпосередньо й через органи студентського самоврядування залучені до процесу періодичного перегляду освітньої програми та інших процедур забезпечення її якості як партнери. Позиція здобувачів вищої освіти береться до уваги під час перегляду освітньої програми. 3. Роботодавці безпосередньо й/або через свої об'єднання залучені до процесу періодичного перегляду освітньої програми та інших процедур забезпечення її якості як партнери. 4. Наявна практика збирання, аналізу й урахування інформації щодо кар'єрного шляху випускників освітньої програми. 5. Система забезпечення якості ЗВО забезпечує вчасне реагування на виявлені недоліки в освітній програмі та/або освітній діяльності з реалізації освітньої програми. 6. Результати зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (зокрема зауваження та пропозиції, сформульовані під час попередніх акредитацій) беруться до уваги під час перегляду освітньої програми. 7. В академічній спільноті ЗВО сформована культура якості, що сприяє постійному розвитку освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою (Положення, 2019).

До структури ЦЗЯО входять сектор моніторингу процедур і процесів внутрішньої системи забезпечення якості освіти; сектор моніторингу якості освітніх програм; сектор аналізування результатів освітніх досягнень студентів.

Серед основних функціональних обов'язків ЦЗЯО необхідно відзначити аналізування можли-

востей і надання рекомендацій керівництву університету стосовно шляхів підвищення ефективності забезпечення якості вищої освіти в університеті; організування моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм і навчальних планів, інших методичних документів з метою забезпечення відповідності стандартам вищої освіти; надання консультацій і роз'яснень з питань забезпечення якості вищої освіти університету розробникам і гарантам освітніх програм, керівникам структурних підрозділів та органам студентського самоврядування; розроблення рекомендацій щодо виконання критеріїв акредитації освітніх програм і створення ефективної системи підготовки до її проходження в університеті; організування регулярних опитувань здобувачів, науково-педагогічних працівників, випускників і роботодавців з питань якості освітнього процесу університету; організування ефективної взаємодії з НАЗЯВО та міжнародними акредитаційними агентствами; координування діяльності структурних підрозділів університету в частині управління якістю освіти; вивчення, аналіз і впровадження міжнародного досвіду забезпечення якості вищої освіти в освітній процес університету; участь у проєктах і програмах міжнародної співпраці щодо підвищення якості вищої освіти; проведення тренінгів і навчань для гарантів освітніх програм та інших зацікавлених осіб з питань акредитації освітніх програм; надання консультацій щодо заповнення відомостей самооцінювання освітніх програм і їх моніторинг на відповідність акредитаційним вимогам (Тимчасове положення, 2020). Модель функціонування та комунікації ЦЗЯО щодо внутрішнього забезпечення якості освіти представлена на рис. 3.

Сьогодні одним із важливих напрямів діяльності ЦЗЯО є підготовка освітніх програм до акредитації. Зокрема, працівниками ЦЗЯО розроблено й впроваджено навчальний модуль для гарантів освітніх програм «Акредитаційна експертиза та особливості оцінювання якості освітніх програм» (Гелеш, 2020: 55–59), який зорієнтований на надання теоретичних знань і практичних умінь гарантам освітніх програм щодо належної підготовки до проходження акредитаційних експертиз, зокрема якісного заповнення відомостей про самооцінювання освітніх програм, формування додаткових документів, підготовки до візитів експертних груп тощо. Також працівниками ЦЗЯО систематично здійснюється внутрішнє рецензування відомостей про самооцінювання освітніх програм і надання консультаційної, методичної та інформаційної підтримки учасникам акредита-



Рис. 3. Модель функціонування та комунікації ЦЗЯО щодо внутрішнього забезпечення якості освіти (авторська розробка)

ційних експертиз освітніх програм університету. Зазначимо, що сьогодні ЦЗЯО забезпечено проходження акредитацій 51 освітньої програми за різними рівнями вищої освіти, серед яких 4 акредитовано з визначенням «зразкова».

Ще одним із не менш важливих напрямів роботи ЦЗЯО є аналізування визначених представниками НАЗЯВО слабких сторін освітніх програм університету, виявлених під час акредитаційних експертних і прийняття управлінських рішень з урахування рекомендацій експертних груп і галузевих експертних рад щодо методів/інструментів покращення якості освітніх програм.

Сьогодні актуальності набуває проблема використання студентами нечесних прийомів у навчальній діяльності. Студенти, які списують, отримують кращі оцінки, ніж ті, що вони заслуговують, що псує вільну конкуренцію, знижує бажання студентів навчатися і призводить до неправильного оцінювання академічних досягнень студентів. У розвинених демократичних країнах списування вважається шахрайством і соціально засуджується.

Отже, можемо констатувати, що внутрішня система забезпечення якості будь-якого ЗВО обов'язково повинна передбачати дотримання принципів академічної доброчесності всіма учасниками освітнього процесу. Так, у 2020 р. університет став одним із учасників міжнародних проєктів: Academic IQ «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» й OPTIMA «Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи», на виконання яких пра-

цівниками ЦЗЯО проведено дослідження щодо поширення принципів академічної доброчесності серед здобувачів як складника внутрішньої системи забезпечення якості Національного університету «Львівська політехніка», результати якого зараз опрацьовуються.

Висновки. Таким чином, можемо стверджувати, що з 2010 р. у Національному університеті «Львівська політехніка» активно триває розбудова й удосконалення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, яка об'єднала як загальнодержавні вимоги та європейський досвід, так і стратегічні цілі університету. Створена структура внутрішньої системи забезпечення якості освіти зорієнтована на забезпечення сталого розвитку університету й формування культури якості із залученням зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів. Разом із тим подальшого вдосконалення потребують такі окремі напрями: популяризація принципів академічної доброчесності серед академічної спільноти університету; залучення до участі в перегляді та оновленні освітніх програм більш широкого кола зацікавлених осіб; залучення здобувачів, випускників, науково-педагогічних працівників, роботодавців тощо до систематичних опитувань за окремими освітніми програмами, а також підвищення рівня репрезентативності опитувань; підвищення зацікавленості та стимулювання академічної спільноти, зокрема гарантів до якісної підготовки й проходження акредитаційних експертиз освітніх програм; підвищення зацікавленості європейських партнерів у співробітництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобало Ю. Основні засади функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у Національному університеті «Львівська політехніка». *Вища освіта України*. 2017. № 4. С. 12–27.
2. Гелеш А. В. Методика підготовки гарантів освітніх програм до проходження акредитаційних експертиз. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»: збірник наукових праць. Випуск 77. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 55–59.
3. Матеріали проекту «Імплементация системи забезпечення якості освіти через співробітництво університету-бізнесу-уряду в ЗВО» (EDUQAS). URL: <http://web.elth.ucv.ro/eduqas/> (дата звернення: 10.09.2021).
4. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2063/polozhennyaprosystemu13-27.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).
5. Положення про здійснення внутрішніх аудитів СУЯ 9.2-2018 Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/pages/16629/polozhennya-pro-zdiysnennya-vnutrishnikh-auditiv.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).
6. Про вищу освіту: Закон України 1556-VII від 01.07.2014 зі змінами від 18.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.09.2021).
7. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ МОН України 11.07.2019 № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> (дата звернення: 15.09.2021).
8. Про освіту: Закон України 2145-VIII від 25.09.2017 зі змінами від 18.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.09.2021).
9. Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стосовно запровадження внутрішньої системи забезпечення якості. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Рекомендації-НАЗЯВО-стосовно-внутрішнього-забезпечення-якості.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).
10. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій: посібник / В. Кухарський, О. Осередчук, М. Мазуркевич та ін.; за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 248 с.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: Ухвалено на Міністерській конференції у Єревані 14–15 травня 2015 року. URL: <https://bit.ly/348BYe3> (дата звернення: 15.09.2021).
12. Стратегічний план розвитку Львівської політехніки до 2025 року. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2316/strategiya2025.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).
13. Тимчасове положення про Центр забезпечення якості освіти Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2133/polozhennyaprocentrzabezpeayakosti.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).

REFERENCES

1. Bobalo Yu. Osnovni zasady funktsionuvannya systemy vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity u Natsionalnomu universyteti «Lvivska politekhnik» [Basic principles of functioning of the system of internal quality assurance of higher education at the Lviv Polytechnic National University]. *Higher education in Ukraine*. Nr 4. 2017. pp. 12–27 [in Ukrainian].
2. Helesh A. V. Metodyka pidhotovky harantiv osvitnikh proqram do prokhozhenia akredytatsiinykh ekspertyz [Methods of preparation of guarantors of educational programs for accreditation examinations]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Collection of scientific works. Issue 77. Kyiv: Helvetica Publishing House, 2020. pp. 55–59* [in Ukrainian].
3. Project materials «Implementatsiia systemy zabezpechennia yakosti osvity cherez spivrobitnytstvo universytetu-biznesu-urjadiu v ZVO» [Implementation of the education quality assurance system through university-business-government cooperation in universities] (EDUQAS). URL: <http://web.elth.ucv.ro/eduqas/> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti ta yakosti vyshchoi osvity Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnik» [Regulations on the system of internal quality assurance of educational activities and the quality of higher education of the Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2063/polozhennyaprosystemu13-27.pdf> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].
5. Polozhenniam pro zdiysnennia vnutrishnikh audytiv SUIa 9.2-2018 Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnik» [Regulations on conducting internal audits of QMS 9.2–2018 of the Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/pages/16629/polozhennya-pro-zdiysnennya-vnutrishnikh-auditiv.pdf> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].
6. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy 1556-VII vid 01.07.2014 r.: zi zminamy vid 18.12.2019 r. [On higher education: Law of Ukraine 1556-VII of 01.07.2014: as amended on 18.12.2019]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 15.09.2021) [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh proqram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity: Nakaz MON Ukrainy 11.07.2019 r. № 977 [On approval of the Regulations on accreditation of educational programs, which provide training for applicants for higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 07/11/2019 № 977]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> (data zvernennia: 15.09.2021) [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy 2145-VIII vid 25.09.2017 r.: zi zminamy vid 18.12.2019 r. [On education: Law of Ukraine 2145-VIII of 25.09.2017: as amended on 18.12.2019] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 15.09.2021) [in Ukrainian].

9. Rekomendatsii Natsionalnogo ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity stosovno zaprovadzhennia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti [Recommendations of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education regarding the introduction of an internal quality assurance system]. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Rekomendatsii-NAZiVO-stosovno-vnutrishnoho-zabezpechennia-yakosti.pdf> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].

10. Systema zabezpechennia yakosti osvity v Ukraini: rozvytok na zasadakh yevropeiskykh standartiv ta rekomendatsii [The quality assurance system of education in Ukraine: development on the basis of European standards and recommendations]: posibnyk / V. Kukharskyi, O. Oseredchuk, M. Mazurkevych ta in.; za red. V. Kukharskoho, O. Oseredchuk. Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 2018. 248 p. [in Ukrainian].

11. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity: Ukhvaleno na Ministerskii konferentsii u Yerevani 14–15 travnia 2015 r. [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area: Adopted at the Ministerial Conference in Yerevan on May 14-15, 2015]. URL: <https://bit.ly/348BYe3> (data zvernennia: 15.09.2021) [in Ukrainian].

12. Stratehichniy plan rozvytku Lvivskoi politekhniki do 2025 roku [Strategic development plan of Lviv Polytechnic until 2025]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2316/strategiya2025.pdf> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].

13. Tymchasove polozhennia pro Tsentр zabezpechennia yakosti osvity Natsionalnogo universytetu «Lvivska politekhnika» [Provisional Regulations on the Center for Quality Assurance in Education of Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2133/polozhennyaprocenrzbazepyaennyayakosti.pdf> (data zvernennia: 10.09.2021) [in Ukrainian].

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-39>**Лариса ДУБРОВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-7158-6115*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *dudrovskie9@gmail.com***Валерій ДУБРОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-0902-1962*

старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *dubrovsky@ex.ua***Тетяна ГОРДІЄНКО,***orcid.org/0000-0002-4662-1895*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *hordienkotana@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ІНТЕГРОВАНИХ УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Статтю присвячено дослідженню ефективності шляхів упровадження інтерактивних технологій на уроках математики у сучасній початковій школі, використанню інтерактивних технологій, розкриттю їх сутності та особливостей упровадження у практику освітнього процесу сучасної школи, здійснено аналіз досліджень проблеми упровадження інтерактивних технологій у роботі з молодшими школярами, шляхів упровадження інтерактивних технологій в освітній процес сучасної початкової школи, проаналізовано можливості інтегрування інтерактивних технологій у традиційну систему освітнього процесу початкової школи, розкрито методику організації інтерактивного уроку математики у початковій школі та особливості і рекомендації щодо реалізації методики формування громадянської компетентності у молодших школярів, з'ясовано теоретико-методичні засади формування громадянської компетентності молодших школярів на уроках математики.

У статті також ідеться про особливості проведення інтегрованих уроків у початковій школі, розглянуто теоретичні аспекти інтеграції в початковій школі та подано приклади її застосування в освітньому процесі початкової школи. Інтеграція змісту навчальних предметів дозволяє забезпечити природні зв'язки між явищами оточуючого світу, розкрити їх єдність.

Виділено шляхи упровадження інтерактивних технологій навчання у навчальну діяльність здобувачів початкової освіти під час вивчення математики: інтегрування інтерактивних технологій навчання у традиційну систему освітнього процесу початкової школи; організація інтерактивного уроку математики у початковій школі; використання інформаційних технологій інтерактивного навчання. Інтеграція різних видів діяльності у зміст предметів початкової освіти, добір адекватних методів і прийомів навчання сприяє формуванню інтелектуального потенціалу особистості здобувачів освіти, активізує їхню творчість, ерудицію, забезпечує утвердження гуманістичних цінностей, розвиває громадянську свідомість та активність.

Ключові слова: компетентність, громадянська компетентність, математична компетентність, інтеграція, інтегрований урок.

Larysa DUBROVSKA,*orcid.org/0000-0001-7158-6115*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Nizhyn State University named after Mykola Gogol

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *dudrovskie9@gmail.com***Valeryj DUBROVSKY,***orcid.org/0000-0002-0902-1962*

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Mykola Gogol Nizhyn State University

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *dubrovsky@ex.ua*

Tetyana HORDIENKO,

orcid.org/0000-0002-4662-1895

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Mykola Gogol Nizhyn State University

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) hordienkotana@gmail.com

FORMATION OF CIVIC COMPETENCES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN INTEGRATED MATHEMATICS LESSONS

The article is devoted to the study of the effectiveness of ways to implement interactive technologies in mathematics lessons in modern primary school, the use of interactive technologies, revealing their essence and features of implementation in the educational process of modern school, the analysis of research interactive technologies in the educational process of modern primary school, analyzed the possibilities of integrating interactive technologies into the traditional system of educational process of primary school, revealed the method of organizing an interactive mathematics lesson in primary school and features and recommendations for implementing methods of civic competence in primary school. methodical bases of formation of civic competence of junior schoolchildren at mathematics lessons.

The article also deals with the peculiarities of conducting integrated lessons in primary school, considers the theoretical aspects of integration in primary school and gives examples of its application in the educational process of primary school. The integration of the content of educational subjects allows to provide natural connections between the phenomena of the surrounding world, to reveal their unity.

Ways of introduction of interactive technologies of training in educational activity of applicants of primary education during studying of mathematics are allocated: integration of interactive technologies of training in traditional system of educational process of primary school; organization of an interactive lesson of mathematics in primary school; use of information technologies of interactive learning. Integration of various activities in the content of primary education, selection of adequate teaching methods and techniques contributes to the formation of intellectual potential of students, activates their creativity, erudition, ensures the establishment of humanistic values, develops civic consciousness and activity.

Key words: *competence, civic competence, mathematical competence, integration, integrated lesson.*

Постановка проблеми. Останні десятиліття ХХ і початок ХХІ століття для України – це час формування громадянського суспільства й правової держави, зміни освітньої парадигми. Це викликає необхідність посилення виховних можливостей освітнього процесу, значення громадянської освіти, розвитку демократичних цінностей у житті освітніх установ і організації соціальної практики учнів. Соціальне замовлення вимагає від сучасної системи освіти підготовки активної особистості, що буде компетентною у вирішенні життєвих та професійних проблем, готовою виконувати громадянській обов'язки, відповідальною за благополуччя власне й своєї країни.

Відповідно до мети й завдань модернізації вітчизняної освіти перед сучасною школою ставиться завдання формувати в учнів не просто знання, уміння й навички, а багатофункціональні, надпредметні, базові компетентності. Тому основним результатом освіти виступає компетентність. Компетентнісний підхід є одним з основних у громадянській освіті й вихованні підрастаючого покоління. Для з'ясування поняття громадянської компетентності в контексті компетентнісного підходу в сучасному освітньому просторі слід насамперед визначити поняття «компетентнісний підхід».

Аналіз досліджень. У публікаціях закордонних і вітчизняних авторів (Дж. Ра-вен, В. Гутмахер, В. А. Болотов, В. В. Серіков, І. Зимняя, В. В. Краєвський, А. Хуторський, В. Байденко, П. В. Беспалов, А. Маркова, Ю. Татур і ін.) позначені «концептуальні координати» компетентнісного підходу, заявлена головна його інтенція – підсилити практичну орієнтацію освіти.

Науковці вважають, що відмінність компетентнісної моделі освіти від традиційної знанневої полягає у її більш прагматичній спрямованості й практичній орієнтованості, у зміні пріоритетів з нагромадження предметних знань, умінь та навичок у площину розвитку здатності й готовності їх використовувати в різних аспектах професійної діяльності, в тому числі й нестандартних. Загалом, компетентнісний підхід можна представити як спосіб моделювання кінцевих результатів освітнього процесу на основі рівня сформованості заданих компетентностей [Концепція, 2020: 8].

Деякі аспекти підвищення результативності навчання здобувачів початкової освіти знайшли відображення в працях таких науковців: В. Бондаря, І. Зверева, М. Данилова, В. Максимової, М. Скаткіна, О. Савченко, С. Кабанової-Меллер, М. Марусинець, Н. Талізіної, Ю. Самаріна,

Г. Вергелеса, М. Львова, В. Горещького, Н. Светловської, Ю. Колягіна, Г. Приступи та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити особливості формування громадянських компетентностей здобувачів початкової освіти на інтерактивних уроках математики в умовах інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що компетентнісний підхід має інноваційний характер. Він представляє у сфері освіти те, що називають «сучасністю». Хронологічні рамки цієї «сучасності» можуть позначатися по-різному: може йтися про розмежування з педагогічною традицією, що відбувалась в епоху Відродження, яка ототожнювала освіту з набуттям знань. Але частіше найближчим, безпосереднім антагоністом компетентнісного підходу виступає концепція, що представляє мету й зміст освіти у вигляді понятійної тріади «знання – уміння – навички». Зміст зміни парадигми освіти полягає в тому, що зміни, які відбуваються в сучасному світі, ведуть до становлення такого типу суспільства, для якого суто «знаннєва» освіта виявляється вже неефективною і недоцільною (Айзенбарт, 2017: 90). Аналіз психоло-педагогічної літератури виявляє два погляди на співвідношення традиційного й компетентнісного підходів. Представники першого (О. Лебедев, В. Болотов, В. Серіков і ін.) протиставляють ці підходи, зазначаючи, що «відмінність компетентнісної моделі освіти від знаннєвої так само велика, як, скажімо, знайомство із правилами гри в шахи від самого вміння грати» (Денисюк, 2017: 10). Для реалізації в практиці навчання ними пропонуються моделі перебудови освіти на основі компетентнісного підходу, що передбачають зміну всіх компонентів освітнього процесу – від цілей до результатів.

Представники другого напряму (Е. Іванова, Л. Боголюбов, І. Осмолівська, А. Хуторський) виступають за інтеграцію названих підходів. На їхню думку, наявність протилежних характеристик традиційного й компетентнісного підходів не заперечує перший на користь другого. Компетентнісний підхід доповнює традиційний, включає в нього елемент суб'єктності учня (Денисюк, 2017: 61).

Державним стандартом початкової освіти передбачено вивчення учнями освітньої галузі «Математика», метою якої є «формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі» (Савченко, 2014: 13). Досягнення зазначеної мети передбачає «формування в кожного учня цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності

до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин; інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися» (Савченко, 2009: 58).

Вважаємо, що у процесі вивчення математики учитель повинен застосовувати технології інтерактивного навчання на різних етапах уроку (і під час перевірки домашнього завдання, і у процесі вивчення нового матеріалу, і на етапі його закріплення, узагальнення та систематизації, і на етапі перевірки засвоєного в ході уроку). На основі власних спостережень за роботою вчителя й учнів під час уроку математики, аналізу досвіду використання інтерактивного навчання у початковій школі ми з'ясували, що проводити кожен урок за допомогою інтерактивного навчання не завжди доцільно. Потрібно використовувати або ж елементи інтерактивного навчання на одному з етапів заняття, або ж проводити його в інтерактивній формі 1–2 рази на місяць. Вибір методів інтерактивного навчання залежить від теми уроку, готовності учнів до виконання освітніх завдань уроку, майстерності самого вчителя та його готовності впроваджувати інтерактивні технології у навчальний процес.

На основі аналізу літератури з проблеми дослідження нами виділено такі шляхи упровадження інтерактивних технологій навчання у навчальну діяльність учнів початкової школи, зокрема, під час вивчення математики:

- 1) інтегрування інтерактивних технологій навчання у традиційну систему освітнього процесу початкової школи;
- 2) організація інтерактивного уроку математики у початковій школі;
- 3) використання інформаційних технологій інтерактивного навчання.

Перейдемо до аналізу виділених шляхів упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес учнів початкових класів у вивченні математики. Як уже зазначалося вище, першим важливим шляхом упровадження інтерактивних технологій навчання в освітній процес сучасної початкової школи є інтегрування інтерактивних технологій у традиційну систему навчання. Такий

підхід, на нашу думку, передбачає поєднання традиційних, класичних методів і прийомів навчання та інтерактивних технологій у структурі уроку. Усвідомлюючи те, що інтерактивні технології вимагають певної організації діяльності навчальної групи, а також досить тривалої підготовки як учнів, так і вчителя, вважаємо за необхідне починати з поступового впровадження цих методів. Це особливо важливо за тих умов, якщо учитель чи учні з ними ще не знайомі. Учителеві та учням потрібно поступово звикнути до інтерактивного навчання і набути певний досвід використання його методів і прийомів. Важливо використовувати спочатку прості форми та методи – роботу в парах, малих групах, бесіду тощо. Поступове включення інтерактивних технологій в освітній процес учнів початкової школи саме й передбачає включення їх у структуру традиційного уроку з поєднанням класичних методів навчання з інноваційними, інтерактивними.

Плануючи й організовуючи урок, учитель початкової школи обов'язково чітко продумує і проектує як мікроструктуру, так і макроструктуру уроку, добирає методи і прийоми, які б адекватно відповідали завданням кожного етапу уроку. Побудова уроку у початковій школі – це творчий процес, який вимагає від учителя високої ерудиції, професіоналізму, методичної майстерності. В. Сухомлинський радив усім учителям: «Бережіть дитячий вогник допитливості, зацікавленості, спраги знань. Єдиним джерелом, який підтримує цей вогник, є радість успіху в праці» (Пометун, 2005: 15). Це може бути будь-яка діяльність, в основу якої покладена реалізація та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів, здібностей і можливостей дитини. Урок, який не пробуджує прагнення до творчості, ініціативи, який не дає дітям радості, сприймається ними як непотрібна робота, як час, що діти викреслили зі свого життя (Концепція, 2000: 9).

Один із шляхів реалізації цієї мети – переосмислення ролі методів і прийомів у структурі освітнього процесу. Інтеграція різних видів діяльності у зміст предметів початкової освіти, добір адекватних методів і прийомів навчання сприяє формуванню інтелектуального потенціалу особистості здобувачів освіти, активізує їхню творчість, ерудицію, забезпечує утвердження гуманістичних цінностей, розвиває громадянську свідомість та активність.

Важливе значення мають інтерактивні технології та прийоми в роботі з учнями 1-го класу. Оскільки математика для них – складна наука, важливо зацікавити їх, включити у процес її вивчення

в оригінальній формі. Актуалізувати знання першокласників можна через використання методу «Вузлики», в основі якого – розв'язування завдань із логічним навантаженням. Застосування цього методу сприяє розвитку кмітливості, уваги, спостережливості. Важливим шляхом формування математичної компетентності учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій є інтерактивний урок.

Інтерактивний урок – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету, що полягає у створенні комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність (Денисюк, 2017: 33). Інтерактивний урок – це перш за все результат творчого пошуку вчителів. Єдиного підходу до класифікації таких уроків немає, і запровадити одну яку-небудь класифікаційну схему означало б знищити саму ідею нетрадиційності. Кожен урок, звичайний чи інтерактивний, у процесі вивчення розділу, великої цілісної теми займає своє, тільки йому належне місце, тобто є елементом усієї системи уроків з цієї теми. Характерними рисами інтерактивного уроку є виконання стандартних елементів нестандартними способами. Варіюючи тривалість одного або декількох із цих елементів за рахунок інших та змінюючи їх порядок навіть незначною мірою, ми отримуємо різні типи уроку (Денисюк, 2017:81).

Упровадження інтерактивних технологій навчання передбачає модифікацію структури уроку, яка певним чином відрізняється від стандартного, традиційного уроку у початковій школі. О. Пометун та Л. Пироженко пропонують структурувати урок математики з впровадженням інтерактивних технологій навчання з використанням 5 етапів:

- 1) мотивація діяльності;
- 2) оголошення теми та очікуваних навчальних результатів;
- 3) надання необхідної інформації;
- 4) інтерактивна вправа, завдання – центральна частина заняття;
- 5) підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку (Концепція, 2020: 11).

Зупинимось на характеристиці виділених етапів інтерактивного уроку математики у початковій школі. Для того, щоб викликати в учнів інтерес до теми уроку, зосередити їхню увагу на змісті навчального матеріалу, налаштувати внутрішні потенційні можливості на активну роботу в ході уроку, учитель здійснює етап мотивації. Значущість цього етапу полягає у тому, щоб пси-

хологічно підготувати учнів до цілеспрямованого сприймання, довільного зосередження уваги, пам'яті, мислительних процесів і забезпечити його успішне входження в активну взаємодію на уроці, позитивно налаштувавши їх на вирішення навчальних проблем. Психологічна наука обґрунтовує значущість мотивів учіння і мотивації початкової діяльності як стимулів ефективного пізнання навколишньої дійсності (Державний стандарт).

Підготовка і проведення інтерактивного уроку з використанням інтерактивних технологій і прийомів навчання є складною і кропіткою працею, яка передбачає чітку організацію кожного етапу уроку, продумування того, який метод і на якому етапі впровадити, передбачити участь учнів у виконанні завдань тощо. Разом з тим використання інтерактивних технологій у структурі уроку робить його цікавим для учнів, активізує їхню діяльність, забезпечує активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Спілкування з учителями, спостереження за роботою учнів у процесі інтерактивного уроку дозволило зробити висновок про те, що підготовка і проведення інтерактивного уроку з використанням інтерактивних технологій і прийомів навчання є складною і кропіткою працею, яка передбачає чітку організацію кожного етапу уроку, продумування того, який метод і на якому етапі впровадити, передбачити участь учнів у виконанні завдань тощо. Разом з тим використання інтерактивних технологій у структурі уроку робить його цікавим для учнів, активізує їх діяльність, забезпечує активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Зрозуміло, що, організовуючи інтерактивне навчання, учитель стикається з цілою низкою труднощів. Для того, щоб їх подолати, учителям слід пам'ятати, що:

- упровадження інтерактивних технологій в освітній процес учнів потребує певної зміни життєдіяльності всього класу;

- учитель має проявити творчий підхід у підборі методів, структуруванні уроку, визначенні змісту роботи учнів у ході уроку, на кожному з його етапів;

- важливо поступово готувати учнів до участі в інтерактивному навчанні: знайомити їх з правилами, спільно розробляти правила роботи в класі, вчити виконувати ролі, здійснювати рефлексію;

- потрібно створювати доброзичливу гуманну атмосферу в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, взаєморозумінню, надає можливості реалізувати особистісно орієнтоване навчання;

- необхідно забезпечувати наступність у використанні інтерактивних технологій: від простих до складних;

- важливо добирати для уроку такі інтерактивні методи і прийоми навчання, які б забезпечували успішне засвоєння учнями змісту навчального матеріалу та способів його використання на практиці;

- не перенасичувати урок інтерактивними технологіями.

Для зміцнення контролю за ходом навчання на підставі інтерактивних технологій учитель має попередньо добре підготуватися. Така підготовка передбачає:

- а) детальне вивчення й аналіз матеріалу уроку, у тому числі й додаткового;

- б) творчий підхід до планування й розробки змісту і структури уроку: визначити хронометраж ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності уроку;

- в) спрогнозувати методи і прийоми мотивації учнів до вивчення теми;

- г) передбачити різноманітні методи активізації уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії (Пометун, 2005: 112).

Висновки. Отже, громадянська компетентність – це особистісна властивість, яка відтворює рівень кваліфікованості (здатності, підготовленості), ерудованості та конгруентної вправності особистості у здійсненні громадського і суспільного життя, навіть у непрофесійних сферах, згідно з правовими і моральними нормами сучасного громадянського суспільства. Дана категорія суспільного життя має свої специфічні форми (громадянська активність, громадянська позиція, патріотичне спрямування особистості, загальна вихованість) та прояви у найбільш значущих сферах життя – правовій, моральній, екологічній, економічній діяльності, національній самосвідомості. Критеріально та змістовно-психологічно вона забезпечується особистісною самовизначеністю, суспільно-пізнавальною здатністю особистості сприймати предметний світ і світ суспільних явищ, нормативно-регулятивною узгодженістю й поведінковими її спрямуваннями, діяльнісними диспозиціями.

Об'єктами інтеграції на уроках математики можуть виступати способи дослідження: моделювання, спостереження, проектування. Викладення матеріалу відбувається дедуктивно, програма передбачає узагальнення матеріалу. Об'єктом вивчення виступають способи побудови цілісної картини світу, способи здобуття знань про суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92.
2. Денисюк О. Формування громадянської компетентності молодших школярів на уроках «Я у світі». *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти*: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. А. Басюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 292 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/> (дата звернення: 10.09.2021).
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Постанова Президії Акад. пед. наук України від 19 квіт. 2000 р.; протокол № 1-7/4-49. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–13.
5. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.
6. Савченко О. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., доповн., переробл. Київ: Богданова А. М., 2009. 226 с.
7. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.

REFERENCES

1. Aizenbart, M. (2017). Sutnist poniat «kompetentnist» i «kompetentsiia» v suchasni naukovi paradigmati [The essence of the concepts of "competence" and "competence" in the modern scientific paradigm]. *Molod i rynek – Youth and the market*. 3. 88–92 [in Ukrainian].
2. Denysiuk, O. (2017). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh «Ja u sviti» [Formation of civic competence of junior schoolchildren in the lessons "I am in the world"]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity – Current issues of preschool and primary education*. N.A. Basiuk (Ed.). Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. *Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity* [State standard of primary general education]. URL: <http://www.mon.gov.ua/> [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti: Postanova Prezydii Akad. ped. nauk Ukrainy vid 19 kvit. 2000 r.; protokol № 1-7/4- 49 [The concept of civic education of the individual in the development of Ukrainian statehood: Resolution of the Presidium of Acad. ped. Sciences of Ukraine from April 19, 2000; protocol № 1-7 / 4-49]. (2000). *Shliakh osvity – The path of education*. 3. 7–13. [in Ukrainian].
5. Pometun, O. I. (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv – Bulletin of school exchange programs*. 23. 18 [in Ukrainian].
6. Savchenko, O. (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoї osvity* [Educational potential of primary education]. (2d ed.). Kiyv: Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
7. Savchenko, O. (2014). Uprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozv'iazani problemy [Introducing a competency-based approach to primary education: achievements and unresolved issues]. *Ridna shkola – Native school*. 4–5. 12–16 [in Ukrainian].

УДК 378.018.43:004.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-40>**Інна ЗАЙЦЕВА,***orcid.org/0000-0002-1545-7690**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського державного університету
(Суми, Україна) innazaitseva@ukr.net***Тетяна ПЛОХУТА,***orcid.org/0000-0002-8106-7367**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського державного університету
(Суми, Україна) t.plohuta@el.sumdu.edu.ua***Наталія УСЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3676-1915**кандидат педагогічних наук,
вчитель англійської мови
Комунальної установи «Сумська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 20»
(Суми, Україна) usenkonat@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ

У статті окреслено наукові підходи до визначення професійно-творчих умінь. Виявлено нові кваліфікаційні характеристики професійних умінь творчого характеру, які становлять основу фахової компетентності фахівців, стають засобом самореалізації творчого потенціалу особистості.

Визначено сутність поняття «змішане навчання». Існують різноманітні інтерпретації даного поняття, але сутність змішаного навчання зводиться до того, що воно являє собою раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати найсильніші сторони та мінімізувати слабкі. Доведено, що змішане мовне навчання поєднує в собі елементи основних Європейських освітніх моделей: дистанційне навчання (*distance learning*); навчання в класі (*face-to face learning*); навчання через Інтернет (*online learning*). Згідно із зарубіжними фахівцями, виокремлено шість моделей змішаного навчання: «Face to Face Driver», «Rotation», «Flex», «Online Lab», «Selfblend», «Online Driver».

Слід зауважити, що час, відведений на роботу з електронним курсом під час змішаного навчання, може становити від 30 % до 80 %. Запроваджуючи курс, викладач сам вибирає спосіб поєднання аудиторних і онлайн занять, а також обсяг і зміст завдань в курсі, які необхідно виконати студенту. Навчальна автономія студентів забезпечує перехід до індивідуалізації навчання, характеризується високим рівнем мотивації.

Застосування моделі інтеграції очного і дистанційного навчання свідчить, що змішане навчання дає можливість створити для кожного студента оптимальні умови для формування необхідних професійно-творчих умінь.

Для успішного формування вмінь у змішаному навчанні виокремлено основні умови: готовність викладача для використання інноваційних можливостей дистанційного навчання; організація пізнавально-творчої діалогової взаємодії дистантних учнів з викладачем; компетентна педагогічна діагностика продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, професійно-творчі вміння, формування, самореалізація, педагогічні технології, взаємодія.

Inna ZAITSEVA,*orcid.org/0000-0002-1545-7690**PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Foreign Languages Department
Sumy State University
(Sumy, Ukraine) innazaitseva@ukr.net*

Tetiana PLOKHUTA,

orcid.org/0000-0002-8106-7367

PhD in Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department

Sumy State University

(Sumy, Ukraine) t.plohuta@el.sumdu.edu.ua

Natalia USENKO,

orcid.org/0000-0002-3676-1915

PhD in Pedagogical Sciences,

Teacher of English

Municipal Institution Sumy Secondary School levels I through III № 20

(Sumy, Ukraine) usenkonat@ukr.net

PECULIARITIES OF STUDENTS' PROFESSIONAL AND CREATIVE SKILLS FORMATION IN BLENDED LEARNING

The article outlines scientific approaches to the definition of professional and creative skills. New pre-award characteristics of professional and creative skills are revealed, which form the basis of professional's competence and become a means of self-realization of personality's creative potential.

The main concept of «blended learning» is defined. There are various interpretations of it, but the essence of blended learning is that it is a rational combination of traditional and e-learning forms of learning that allows you to use the strengths and minimize weaknesses. It is proved that blended learning of the foreign language combines elements of the main European educational models: distance learning, face-to-face learning and online learning. According to foreign experts, there are six models of blended learning: «Face to Face Driver», «Rotation», «Flex», «Online Lab», «Selfblend», «Online Driver».

It should be noted that the time allotted for work with the e-course in blended learning can range from 30% to 80%. Introducing the course, the teacher chooses the way to combine classroom and online classes, as well as the scope and content of tasks in the course that must be performed by the student. Student learning autonomy provides a transition to individualization of learning, characterized by a high level of motivation.

The application of the integration model of full-time and distance learning shows that blended learning makes it possible to create optimal conditions for each student to form the necessary professional and creative skills.

For the successful skills formation in blended learning, the main conditions are identified: the teacher's readiness to use innovative opportunities of distance learning; organization of cognitive-creative dialogue interaction of distant students with the teacher; qualified pedagogical diagnostics of students' professional and creative activity.

Key words: *blended learning, distance learning, professional and creative skills, formation, self-realization, pedagogical technologies, interaction.*

Постановка проблеми. Розвиток нових галузей виробництва, зміна соціальних та ринкових умов, розробка та впровадження нових технологій відображаються на кваліфікаційних вимогах до випускників вищих навчальних закладів. Сучасного фахівця повинні відрізняти позитивна мотивація до професії, рефлексивні здібності, здатність до самостійної дослідницької та наукової діяльності за фахом, творча активність у професійній сфері. Сучасну освіту неможливо уявити без інформаційних технологій. Дистанційне навчання є частиною змішаного навчання, яке стало все ширше використовуватися у навчанні студентів. Змішане навчання (Blended Learning) – це досить нова методика в освіті, тому варто виявити її інноваційні способи і засоби навчання та умови, що сприяють становленню професійно-творчих умінь студентів як основи компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування професійно-творчих умінь присвя-

чені дослідження ряду вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема В. Онищука, К. Платонова, Є. Мілеряна, І. Лернера, С. Гончаренка, О. Кривонос та ін. Дослідники по-різному визначають сутність поняття «вміння», але всі вони вважають, що вміння формуються у процесі певної діяльності (Зайцева, 2014: 202).

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, що з'явилися останнім часом, свідчить про значну увагу до проблем розробки й впровадження дистанційних технологій та змішаного навчання в освітній процес ВНЗ. Натепер у науці досліджено педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б. Гершунський, Є. Машбиц, І. Підласий, Є. Полат), концептуальні положення про дистанційне навчання та його дидактичні можливості (О. Андрєєв, Д. Кіган, О. Купенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, М. Сімонсон), форми і методи евристичного навчання з використанням телекомунікаційних засобів (Г. Андріанова, А. Король,

А. Хуторської, М. Лазарєв), впровадження моделі змішаного навчання в навчальний процес (Т. Бекішева, В. Биков, К. Бугайчук, О. Кривонос, В. Кухаренко, С. Терещук, А. Alamy, С. Bonk) (Зайцева, 2014: 203).

Але умови формування професійно-творчих умінь у студентів немовних спеціальностей з використанням змішаного навчання залишаються недостатньо висвітленими.

У зв'язку з цим **метою статті** є визначення сутності професійно-творчих умінь студентів немовного профілю та особливості їх успішного формування із застосуванням моделі змішаного навчання в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим досягненням психолого-педагогічної науки стала теорія щодо реалізації особистісного підходу до навчання й розвитку, зокрема до формування професійно-творчих здібностей та умінь майбутніх фахівців. Творчий процес невіддільний від особистості, а творчі здібності розвиваються в діяльності, яка потребує навчальної і професійної творчості (Зайцева, 2014: 204).

Виявлено, що існують різні точки зору щодо визначення професійних умінь майбутнього фахівця. В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков ототожнюють компоненти професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвивальними. Т. Гущина підкреслює, що значимою характеристикою професійної діяльності особистості є професійно-творчі вміння, які вважаються фактором створення нового в професійній сфері і формуються тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристичну, і дослідницьку (Гущина, 2001).

В основу формування професійно-творчих умінь студента покладено взаємодію двох психолого-педагогічних категорій – творчості і діяльності. Виявлено, що сформовані професійно-творчі вміння студента є його власним особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу досліджень визначено професійно-творчі вміння студентів немовного профілю як їхню практичну здатність до певних видів діяльності творчого характеру. Запропоновано класифікацію професійно-творчих здібностей відповідно до основних видів діяльності. Тому у проведеному дослідженні виокремлюємо такі професійно-творчі вміння: 1) діагностичні: вміння здійснювати критичний аналіз та оцінку професійної ситуації та результатів діяльності; 2) прогностичні: вміння формулювати профе-

сійну проблему, мету та професійно-творчі задачі, які необхідно розв'язувати для досягнення результату-мети; 3) організаційні: вміння проявити творчу і виконавчу ініціативність, організувати творчу життєдіяльність колективу; 4) дидактичні: вміння передавати знання іншим, використовувати інноваційні дидактичні можливості застосованих навчальних технологій, реалізувати основні дидактичні принципи (Зайцева, 2014: 205).

Визначено, що для поступового, поетапного формування професійно-творчих умінь студентів варто постійно організовувати пізнавально-творчу (евристичну) діяльність майбутніх фахівців з метою розвитку їхніх творчих умінь, необхідних у професійній роботі. А. Хуторської вважає, що у разі застосування викладачем технологій евристичного навчання відбувається творча самореалізація студента, формуються його особистісні якості, творчі вміння у створенні власного освітнього продукту, а також забезпечується накопичення знань, досвіду для розв'язання навчальних завдань (Хуторської, 2003: 146-147).

Комплексне застосування у змішаному навчанні, зокрема, іноземної мови дистанційних технологій дозволяє створити у студентів позитивну мотивацію ведення навчальної і дослідної діяльності зі спеціальності, розкрити їх творчий потенціал та стимулювати творчу активність в іншомовному особистісно орієнтованому, професійно-спрямованому спілкуванні студентів.

Розглянемо сутність і визначення поняття «змішане навчання». Аналіз літературних джерел свідчить, що змішане навчання не є новим терміном, його використовують уже протягом п'ятнадцяти років. Становлення даного терміну пройшло досить довгий шлях. Незважаючи на зростаючий інтерес викладачів вишів до даної форми навчання, наразі не існує єдиного трактування терміна «змішане навчання» (англійською *blended learning*). Дослідниця Т. Бекішева підкреслює, що існують різноманітні інтерпретації даного поняття, але сутність змішаного навчання зводиться до того, що воно являє собою раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати найсильніші сторони та мінімізувати слабкі (Бекішева, 2015: 1362).

Науковець К. Бугайчук пропонує розглядати категорію «змішане навчання» в двох сенсах – вузькому і широкому. У вузькому сенсі дослідник пропонує розуміти під змішаним навчанням цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, час-

тина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, що використовуються для зберігання і надання навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення), під час якого має місце самоконтроль студента за часом, місцем та темпом навчання. У широкому сенсі, згідно з розумінням К. Бугайчук, – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем та темпом навчання (Бугайчук, 2016).

На підставі аналізу різних підходів до визначення досліджуваного поняття можна вважати, що змішане навчання – це взаємодія викладача і студентів на основі комп'ютерних телекомунікацій з використанням сучасних педагогічних, інформаційних технологій і послуг, які надає Інтернет, таких як: електронна пошта, скайп, відеозаписи та ін. Специфічна особливість змішаного, а саме дистанційного, навчання полягає в тому, що студент має активно працювати з комп'ютером за відсутності викладача, який, у свою чергу, для зв'язку з ним повинен вміти користуватися сучасними засобами комунікації.

Отже, змішане навчання – це освітня концепція, в рамках якої студент поєднує традиційну форму навчання і сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють йому контролювати час, місце, темп і спосіб вивчення матеріалу.

Закордонні фахівці вважають, що натеper вже існують і апробуються різноманітні моделі змішаного навчання, тому основною проблемою стає відбір і систематизація необхідного контенту, який відповідає вимогам програми, рівню знань студентів, і радять використовувати даний матеріал у тій моделі, яка найбільш підходить викладачеві (Alammary, 2014: 440).

Змішане мовне навчання поєднує в собі елементи основних Європейських освітніх моделей: дистанційне навчання (distance learning); навчання в класі (face-to face learning); навчання через Інтернет (online learning).

Зарубіжні фахівці виокремлюють шість моделей змішаного навчання:

1. Модель «Face to Face Driver». Значна частина навчальної програми вивчається аудиторно під час безпосередньої взаємодії з викладачем. Електронне навчання використовується в якості доповнення до основної програми.

2. Модель «Rotation». Навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням у класі разом з викладачем, який працює очно в класі і також здійснює дистанційну підтримку під час електронного навчання.

3. Модель «Flex». Велика частина навчальної програми засвоюється в умовах електронного навчання. Викладач супроводжує кожного учня дистанційно. Для опрацювання складних у його розумінні тем викладач запроваджує очні консультації з невеликими групами або індивідуально.

4. Модель «Online Lab». Навчальна програма здійснюється в навчальних закладах в умовах електронного навчання, як правило, в класах, оснащених комп'ютерною технікою. Онлайн навчання супроводжують викладачі. Учні, окрім онлайн-курсів, можуть проходити навчання і в традиційній аудиторній формі.

5. Модель «Selfblend». Модель є традиційною для вищих навчальних закладів Америки. Студенти самостійно вибирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть виступати різні освітні установи.

6. Модель «Online Driver». Велика частина навчальної програми засвоюється за допомогою електронних ресурсів інформаційно-освітнього середовища. Очні зустрічі з викладачем мають періодичний характер. Обов'язковими є процедури очних консультацій, співбесід, іспитів (Bonk, 2006: 172).

Що стосується навчання іноземних мов, то тут найбільш продуктивним вважаємо якраз комбіноване навчання. Чому? Тому що мова вимагає обов'язкового елемента «живого» спілкування. У разі комбінованого варіанта навчання будується на взаємодії учня не тільки з комп'ютером, але й з викладачем офлайн. Навчальний матеріал самостійно узагальнюється, аналізується і застосовується в реальних ситуаціях через вирішення комунікативних завдань.

Необхідно зауважити, що час, відведений на роботу з електронним курсом у разі змішаного навчання, може становити від 30 % до 80 %. Запроваджуючи курс, викладач сам вибирає спосіб поєднання аудиторних і онлайн занять, а також обсяг і зміст завдань в курсі, які необхідно виконати студенту. І тут найголовніше – правильно організувати діяльність студентів, розмежувавши матеріал, який буде вивчатися в аудиторії, з тим, що буде занесено до електронного контенту курсу. Необхідно також чітко організувати навчальний процес, обравши оптимальні види діяльності та методи навчання на очних та онлайн заняттях, а також забезпечити можливість контролю і само-

контролю учнів. Нині змішане навчання є пріоритетною формою навчання у вищому навчальному закладі. Дана модель навчання має великий потенціал і перспективи, оскільки створює нове середовище, має потужні можливості порівняно з традиційною формою навчання. Насамперед варто говорити про розвиток навчальної автономії студентів. Вони стають більш активними, демонструють інтерес до предмета і методів навчання, беруть участь у групових дискусіях, навчаються критично мислити, формувати та оцінювати свої професійно-творчі вміння. Навчальна автономія студентів забезпечує перехід до індивідуалізації навчання, характеризується високим рівнем мотивації.

Застосування моделі інтеграції очного і дистанційного навчання свідчить, що змішане навчання дає можливість створити для кожного студента оптимальні умови для формування необхідних професійно-творчих умінь, орієнтуючись тільки на власні можливості, час і старанність. Впровадження зазначеної моделі навчання в освітній процес сприяє формуванню таких умінь: вміння самостійно планувати діяльність; ефективно організувати діяльність, орієнтуючись на кінцевий її результат; вміння приймати рішення, робити усвідомлений вибір; вміння працювати в інформаційному просторі; структурувати отриману інформацію; презентувати результати діяльності з використанням різних інформаційних технологій. Отже, формування вищезазначених умінь сприяє успішному функціонуванню суб'єкта в будь-якій діяльності.

Модель змішаного навчання припускає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, які забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти та продуктивність навчального процесу. Змішане навчання вважається одним із перспективних напрямів розвитку навчання у світі, що сприяє реалізації принципу диференціації та індивідуалізації освітнього процесу.

Отже, говорячи про процес змішаного навчання, припускаємо наявність у цьому процесі взаємодії викладача і студентів, їхнього спілкування. Використовуючи термін «змішане навчання», підкреслюємо основну характерну ознаку даної діяльності, а саме інтерактивність, взаємодію не тільки з програмою, але й з викладачем та іншими студентами.

У проведеному дослідженні з'ясовано, що ефективність змішаного навчання залежить від чотирьох складників: а) ефективної взаємодії викладача й студента; б) педагогічних технологій; в) методичних матеріалів; д) ефективності

зворотного зв'язку. Іншими словами, успіх впровадження змішаного навчання великою мірою залежить від ефективності організації взаємодії, якості застосованих матеріалів, педагогічного керівництва і майстерності викладачів (Кривонос, 2010: 3). Імплементация сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання в освітню систему університету забезпечує успішне формування основних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні дидактичні умови: 1) забезпечити готовність викладача ВНЗ для використання інноваційних можливостей евристичного та дистанційного навчання; 2) реалізувати створення творчо орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; 3) організувати пізнавально-творчу діалогову взаємодію студентів з викладачем, інформаційно-комп'ютерними засобами навчання із використанням механізмів і методів евристичної (пошукової, конструктивної і креативної) діяльності; 4) застосувати компетентну педагогічну діагностику продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Взаємодія між учасниками процесу навчання є ключовим елементом будь-якої освітньої програми. Більшу частину часу студенти працюють у дистанційному режимі самостійно. Це сприяє більш серйозному ставленню до навчання. Тому для підвищення якості й мотивації змішаного навчання необхідно максимально стимулювати інтерактивну взаємодію не тільки між студентами і викладачами, але й між ними та навчальним матеріалом.

Не можна не погодитися з дослідником О. М. Кривонос у тому, що впровадження змішаної форми навчання вимагає досить великих зусиль з боку викладача. Реалії сьогодення вимагають від кожного педагога здатності до використання комп'ютерних технологій у власній діяльності, у роботі зі студентами та колегами. Але з кожним роком зростає кількість викладачів, які використовують інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у своїй професійній діяльності, що дає змогу сформувати ІКТ-компетентність вчителя як окремих складників професійної компетентності (Кривонос, 2013). На думку науковця В. Бикова, «у діяльності навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага» (Биков, 2010).

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури і проведене нами дослідження професійно-творчих умінь майбутнього фахівця дозволяють дійти певних висновків. Професійно-творчі

вміння є проявом професійно-творчої самореалізації спеціаліста, основою його фахової компетентності, засобом реалізації творчих здібностей.

Використання сучасних технологій змішаного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні дидактичні умови: забезпечити педагогічну готовність викладача до застосування сучасних дистанційних технологій, моделей, методів і засобів змішаного навчання у формуванні умінь професійно-творчого харак-

теру; реалізувати евристичну діяльність студентів, спрямовану на самостійне створення особистісно значимого освітнього продукту; застосовувати у пізнавально-творчій діяльності студентів необхідний діагностичний інструментарій.

Перспективними напрямками подальшого дослідження зазначеної проблеми можна вважати експериментальне випробування застосування декількох визначених моделей змішаного навчання в поєднанні з евристичним для формування і самореалізації професійно-творчих умінь студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекишева Т.Г., Якименко Е.В. Смешанное обучение: модели и способы организации работы студентов по иностранному языку в техническом вузе. *В мире научных открытий*. 2015. № 11.4 (71). С. 1359–1367.
2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1(15).
3. Бугайчук К.С. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4. Т. 54. С. 1–18.
4. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ярославль, 2001. 22 с.
5. Зайцева І. О. Професійно-творчі вміння студентів та особливості їх формування у дистанційному навчанні. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. 2014. № 7. С. 202–209.
6. Кривонос О.Б. Професійно-творчі вміння педагога і шляхи їх формування : монографія. Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка, 2010. 163 с.
7. Кривонос О.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. 182 с.
8. Пищулин Н.П. Технологизация управления образованием. *Школьные технологии*. 2001. № 4. С. 3–12.
9. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва : Академия, 2006. 400 с.
10. Хуторской А.В. Предпосылки дистанционной педагогики. Москва : Высшая школа, 2003. 792 с.
11. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
12. Alamary A., Sheard G., Garbone A. Blended learning in higher education : Three different approaches. *Australasian Journal of Educational Technologies*. 2014. № 30 (4). P. 440–454.
13. Bonk, C. J., Graham, C. R. Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p.

REFERENCES

1. Bekisheva T.G., Yakimenko E.V. Smeshannoye obuchenie: modeli i sposoby organisacii raboty studentov po inostrannomy yazyku v technicheskom vuze [Blended learning : models and ways of organizing students' work in a foreign language of the technical university]. In the world of scientific discovery, 2015, Nr 11.4 (71), pp. 1359–1367 [in Russian].
2. Bykov V.U. Suchasni zavdannya informatyzacii osvity [Modern tasks of informatization of education]. Information technologies and teaching aids, 2010, Nr 1(15) [in Ukrainian].
3. Bugaichuk K.S. Zmishane navchannya: teoretychnyj analiz ta strategia vprovadjennya v osvitnij proces vushchih navchalnyh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of introduction at higher educational institutions through teaching]. Information technologies and teaching aids, 2016. Vol. 54, Nr 4. pp. 1–18 [in Ukrainian].
4. Gushchina T.N. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov uchrezhdenij dopolnitelnogo obrazovania detej v processe povyshenia kvalifikacii [Formation of pedagogical workers' methodological competence of additional education institutions for children in the process of professional development]. Abstract dis. for scientific research degree of Cand. ped. Sciences : 13.00.08. Yaroslavl, 2001. 22 p. [in Russian].
5. Zaitseva I.O. Profesijno-tvorchi vminnya studentiv ta osoblyvosti yih formuvannya u dystanzijnomu navchanni [Professional and creative skills of students and special features of their formation in distance learning]. Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies: scientific journal, 2014, Nr 7. pp. 202–209 [in Ukrainian].
6. Kryvonos O.B. Profesijno-tvorchi vminnya pedagoga I shlyahy yih formuvannya [Teacher's professional and creative skills and ways of their formation] : monograph. Sumy : Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2010. 163 p. [in Ukrainian].
7. Kryvonos O.M. Vykorystannya informacijno-komunikacijnyh tehnologij v navchanni [Using of information and communication technologies in teaching]. Zhytomyr : Published by ZhSU named after I. Franko, 2013. 182 p. [in Ukrainian].

-
8. Pishchulin N.P. Technologisazia upravlenia obrasovaniem [Technologization of education management]. School technologies, 2001. Nr 4. pp. 3–12 [in Russian].
 9. Polat E.S. Pedagogicheskie tehnologii distanzionnogo obuchenia [Distance learning of pedagogical technologies]. M. : Academy, 2006. 400 p. [in Russian].
 10. Hutorskoj A.V. Predposylki distanzionnoj pedagogiki [Background for distance education]. M. : Higher education Institution, 2003. 792 p. [in Russian].
 11. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika. Teoria I tehnologii kreativnogo obuchenia [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. M. : Published by MSU, 2003. 416 p. [in Russian].
 12. Alammary A., Sheard G., Garbone A. Blended learning in higher education : Three different approaches. Australasian Journal of Educational Technologies. 2014. Nr 30 (4). pp. 440-454
 13. Bonk, C. J., Graham, C. R. Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p.

УДК: 378:67/78:67:5/5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-41>

Магомед ІСАЄВ,

orcid.org/0000-0002-4490-8163

*аспірант кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Старобільськ, Луганська область, Україна) managerforall@gmail.com*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті пропонуються основні напрями забезпечення ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Визначено, що методологічною й теоретичною основою освітянської діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки, що визначає шляхи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її мети, завдань, змісту і технологій, є Концепція розвитку економічної освіти.

З'ясовано, що до факторів, що впливають на якість освіти професійної освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, належить система управління закладами вищої освіти; рівень підготовки абітурієнтів та організація їхнього відбору; зміст освітніх програм, кваліфікація й мотивація діяльності професорсько-викладацького складу; організація навчального процесу, технології навчання; матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; урахування потреб ринку праці у випускниках основаних спеціальностей та організація зв'язків з роботодавцями; організація контролю освітнього процесу та його результатів.

У процесі проведеного дослідження визначено основні напрями щодо вдосконалення забезпечення ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, а саме: підвищення рівня підготовки абітурієнтів; вирішення проблем матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти; підготовка програмного забезпечення інформатизації вищої освіти й упровадження технологій дистанційного навчання; підвищення кваліфікації викладачів вищої школи; використання інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін, зокрема технологій проектного та проблемного навчання; забезпечення відповідності європейським стандартам організації освітнього процесу; створення й підтримка системи оцінювання всіх категорій працівників університету – у кадровій роботі; створення публічних баз даних для результатів моніторингу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю з можливістю доступу до них всіх зацікавлених сторін.

Ключові слова: *ефективне управління, модель, підготовка, фахівці фінансово-економічного профілю, заклади вищої освіти.*

Mahomed ISAIEV,

orcid.org/0000-0002-4490-8163

*Postgraduate Student at the Public Service and Management
of Educational and Social Institutions Department
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) managerforall@gmail.com*

MAIN DIRECTIONS OF ENSURING EFFECTIVE QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS OF FINANCIAL AND ECONOMIC PROFILE

The article offers the main directions of ensuring effective quality management of training of future specialists of financial and economic profile.

It is determined that the methodological and theoretical basis of educational activities in the formation of a knowledge society and socially oriented economy, which determines ways to solve urgent problems in economic education through understanding its purpose, objectives, content and technology, is the Concept of Economic Education.

It was found that the factors influencing the quality of vocational education of future professionals of financial and economic profile include: the management system of higher education institutions; the level of preparation of entrants and the organization of their selection; the content of educational programs, qualification and motivation of the teaching staff; organization of the educational process, learning technologies; material and technical support of the educational process; taking into account the needs of the labor market in graduates of basic specialties and the organization of relations with employers; organization of control of the educational process and its results.

In the course of the research it was determined: the main directions for improving the effectiveness of quality management of professional training of future professionals of financial and economic profile, namely: increasing the level of training of applicants; you solve the problems of material and technical support of higher education institutions; preparation of software for informatization of higher education and introduction of distance learning technologies; advanced training of higher school teachers; the use of innovative pedagogical technologies in the process of studying professional disciplines, in particular technologies of project and problem-based learning; ensuring compliance with European standards of organization of the educational process; creation and support of the evaluation system of all categories of university employees - in personnel work; creation of public databases for the results of monitoring the training of future professionals of financial and economic profile with the possibility of access to them by all stakeholders.

Key words: effective management, model, training, specialists of financial and economic profile, institutions of higher education.

Постановка проблеми. Дослідження управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю спиралося на аналіз сучасних підходів до управління якістю у вищій освіті. Основними підходами до формування авторської системи в освітніх організаціях, де готують студентів цієї спеціальності, можна вважати такі: модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001 діє до: 2015; модель Європейського фонду управління якістю (EFQM) і її модифікації для вищої освіти; модель, заснована на європейських стандартах ESG (ENQA); модель Центру досліджень політики в галузі вищої освіти (CHEPS) університету Твенте (Нідерланди); модель Асоціації університетів Нідерландів (VSNU); бельгійсько-нідерландська модель (HBO Expert Group); модель національної американської премії за якістю «Baldrige National Quality Award» у галузі освіти; модель еталонного тестування (бенчмаркінгу) для Австралійських університетів; типова модель системи якості освіти для закладів вищої освіти тощо.

На міжнародному рівні найбільш поширеними ми вважаємо такі три підходи: модель, заснована на європейських стандартах ESG (ENQA); модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001 діє до: 2015; модель Європейського фонду управління якістю (EFQM) і її модифікації для вищої освіти. З урахуванням особливості цих підходів розроблено рекомендації щодо управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Пріоритетом розвитку української системи вищої освіти в галузі якості є її інтеграція із загальноєвропейською системою забезпечення якості на основі ESG (European Standards and Guidelines), що також передбачає формування внутрішніх механізмів гарантії якості освіти.

Згадані рекомендації засновані на чотирьох принципах забезпечення якості в європейському освітньому просторі: освітні організації несуть основну відповідальність за якість наданої підготовки та її забезпечення; забезпечення якості

відповідає потребам різноманітних систем вищої освіти різних країн; забезпечення якості підтримує розвиток культури якості; забезпечення якості бере до уваги потреби й очікування студентів та інших зацікавлених сторін.

Таким чином, актуальність і наукова значимість окресленої проблеми зумовили дослідження вдосконалення забезпечення ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти управління якістю економічної освіти студентів російських ВНЗ дослідила Г. Ладощина; Л. Данильчук розробила методичні рекомендації щодо вдосконалення процесу формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю; О. Смілянець розробила й обґрунтувала класифікації творчих фахових завдань для професійної підготовки майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю; Л. Пуханова обґрунтувала шляхи спрямування змісту навчання теорії ймовірностей і математичної статистики на реалізацію мети й завдань професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації; Т. Коваль розробила й обґрунтувала концепцію та модель професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у вищих навчальних закладах. Тобто вченими-педагогами закладено теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах, розглянуто питання підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, проте до сьогодні в Україні ще не було спеціальних робіт, у яких було б досліджено управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах.

Мета статті – розробка основних напрямів забезпечення ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Зміни світової динаміки професійного навчання, що виража-

ються, зокрема, у прискоренні суспільних процесів і наростанні загроз з боку глобальних проблем, потребують докорінних коригувальних змін у всіх сферах людської діяльності, у тому числі й в освітній. У нашій країні напрями реформування освіти визначаються головним завданням освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності й відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. Підвищення якості освіти є однією з головних цілей реформи та європейської системи вищої освіти, проголошеної Болонською декларацією.

На сучасному етапі розвитку України економічна освіта й «економіка освіти ринково спрямованого суспільства» (Стандартні рекомендації щодо ...) визначаються завданнями переходу до демократичної та правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення до світових тенденцій економічного й суспільного розвитку. В українській системі вищої економічної освіти виокремлюються галузі державного управління та менеджменту, банківської справи й економіки.

Методологічною і теоретичною основою освітньої діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки, що визначає шляхи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її мети, завдань, змісту і технологій, є Концепція розвитку економічної освіти. Актуальність розроблення концепції розвитку економічної освіти в Україні зумовлена глобалізацією міжнародних економічних і фінансових зв'язків; формуванням інформаційного суспільства, у якому знання й соціальна відповідальність стають головними чинниками життєдіяльності людини як творчого працівника, споживача та члена суспільства; необхідністю пріоритетного розвитку в суспільстві та державі гуманістичних, соціально орієнтованих загальнолюдських моральних норм і цінностей; виробленням прогностичних знань для своєчасного прийняття й реалізації соціально відповідальних рішень, що сприяють розвитку як особистості, так і суспільства загалом; потребами самої економічної освіти у визначенні нових принципів і механізмів побудови системи освіти в Україні, шляхів практичної переорієнтації на них економічної освіти, вивченні, творчому осмисленні новітніх тенденцій світового розвитку освіти, обґрунтованого поєднання зарубіжних технологій із досягненнями національної освіти в процесах інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Аналіз основних положень Концепції дає змогу визначити головну парадигму економічної

освіти, чим є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою. Тому науковці розглядають освіту в економічному вимірі, визначаючи її потенціал і механізми розвитку. Ціннісними орієнтирами економічної освіти є розвиток творчого потенціалу особистості та її соціалізація, виховання самостійності наукового економічного мислення, формування економічного світогляду, упевненості у власних силах, розвиток здібностей до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку.

Серед основних принципів економічної освіти в Концепції виділяють поєднання фундаментальності й фаховості різноманітних освітніх програм; індивідуалізацію підготовки економічних кадрів відповідно до попиту на ринку праці; інноваційність змісту економічної освіти.

До факторів, що впливають на якість освіти професійної освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, належить система управління закладами вищої освіти; рівень підготовки абітурієнтів та організація їхнього відбору; зміст освітніх програм, кваліфікація й мотивація діяльності професорсько-викладацького складу; організація навчального процесу, технології навчання; матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; урахування потреб ринку праці у випускниках основаних спеціальностей та організація зв'язків із роботодавцями; організація контролю освітнього процесу та його результатів.

Розглянемо вплив деяких із виділених факторів на якість освіти, виділяючи, на наш погляд, першочергові завдання, які стоять перед українськими закладами вищої освіти, що дадуть змогу здійснити управління якістю майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Шлях до поліпшення роботи закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, очевидний: під час адміністрування варто використовувати методологію сучасного менеджменту, приділяючи своєчасну й відповідну увагу прогнозуванню, поточному й оперативному плануванню, організації всіх видів діяльності закладів вищої освіти, мотивації всіх учасників освітнього процесу, контролю, удосконалюючи системи комунікації й методи прийняття рішень. За всіма цими напрями накопичено великий досвід, завдання полягає в його критичному осмисленні та використанні у сфері освіти. Додаткові й чималі резерви лежать і на шляхах надання державою закладам вищої освіти більшої самостійності у

вирішенні питань, що стосуються різноманітних галузей їхньої діяльності.

Рівень знань абітурієнтів, їхні особистісні характеристики й мотивація до отримання освіти за обраною спеціальністю відіграють вирішальну роль у їхньому подальшому навчанні. Несприятливі тенденції в цій галузі загальновідомі й зумовлені не тільки станом суспільства, культури, загальної освіти, а й змінами в структурі народного господарства країни, які породжують невідомість щодо галузей діяльності випускників закладів вищої освіти. Значний негативний вплив на молодих людей створюють орієнтири й ціннісні установки, прищеплені багатьма ЗМІ. Без сумніву, потрібне посилення зв'язків закладів вищої освіти, де готують майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, з громадськістю та зі школою, у тому числі й за допомогою створення освітніх комплексів (ця робота вже розпочата багатьма закладами вищої освіти).

Доцільним вважаємо включення співбесід з абітурієнтами в процедуру зарахування. Навчальні плани професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю значною мірою залежать від Державних освітніх стандартів (далі – ДОС), які визначають зміст освіти й основні вимоги до знань майбутніх фахівців. Соціально-економічні зміни, що відбувалися за останні десятиліття, підкреслюють відставання чинних навчальних планів від досягнень науки й техніки. Це стало одним із виразів кризи вищої освіти в нашій країні. У результаті проведеної нині переробки номенклатури спеціальностей і ДОС цей розрив повинен бути скорочений, причому водночас повинні бути враховані й перспективні зміни в структурі народного господарства країни.

Особливо актуальним є завдання розробки напрямів підготовки принципово нового ДОС для бакалаврів фінансово-економічного профілю. У навчальних планах доцільно знайти можливості для скорочення часу на вивчення обов'язкових дисциплін на користь освоєння професійних знань і вмінь, потреби в яких диктуються розвитком науки, техніки, виробництва й суспільства. Під час проектування навчальних планів варто враховувати головні результати вищої освіти – компетенції майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Беручи до уваги результат професійної підготовки в закладах вищої освіти, дослідники роблять акцент на необхідність її відповідності кваліфікаційним вимогам, адже обов'язкова наявність сукупності компетенцій, які дадуть змогу

випускнику закладів вищої освіти бути перспективним фахівцем у професійній галузі діяльності, є ключовими орієнтирами в управлінні якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Компетентність і компетенції є ключовими категоріями в системі вищої професійної освіти (Власов, 2012).

Компетенція означає знання, уміння й навички, отримані в процесі навчання студентів у закладах вищої освіти. Також компетенція включає й особистісні якості (ініціативність, цілеспрямованість, відповідальність, толерантність тощо), соціальну адаптацію (вміння працювати самостійно та в колективі, співвідносити планування і результати своєї діяльності з потребами суспільства та ін.), досвід, набутий у професійній діяльності. Професійною компетенцією є здатність успішно діяти на основі особистого практичного досвіду, вмінь і знань при вирішенні конкретних професійних завдань. Формуючи компетенції у майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю необхідно брати до уваги особливості сучасного економічного розвитку в країні, регіоні, оцінки глибини й масштабу соціально-економічних перетворень.

Отже, рівень професійної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю відображає ефективність системи управління якістю освіти студентів цих спеціальностей.

Нині вища освіта повинна забезпечити майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю сучасними методами управління в економіці, аналізу сучасних економічних процесів, уміннями здійснювати точну та своєчасну оцінку загроз економічному розвитку країни. Професійна компетентність економіста – це якісна характеристика особистості фахівця. Вона включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних економічних знань, професійних умінь і навичок, особистого досвіду в професійній сфері діяльності, наявність стійкої потреби у своїй компетентності, інтересу до свого профілю (Кремень, 2009).

Професійна компетентність економіста складається з низки компетенцій. Відповідно до державного стандарту вищої освіти, вимоги до результатів професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти полягають у необхідності формування загальнокультурних і професійних компетенцій. Розподіл компетенцій на загальнокультурні та професійні відповідає двом складникам вищої освіти – академічній і професійній. Метою академічної освіти є розвиток особистості студента, професійна освіта ж націлена на під-

готовку фахівців у закладів вищої освіти до конкретного виду діяльності (Матвійчук, 2007: 24).

У компетенції економіста, крім професійних, включені також і загальні компетенції як найважливіші складники особистості випускника, які забезпечують фундаментальність підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. На сучасному ринку праці висуваються особливі вимоги до виконання фахівців фінансово-економічного профілю професійної діяльності. Серед них найбільш часто зустрічаються такі вимоги роботодавців до кандидатів на зайняття вакантних посад: володіння низкою спеціальних знань і вмінь, відповідних виконанню конкретних виробничих, управлінських і комерційних обов'язків; уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями на рівні, який є достатнім для здійснення професійної технічної та управлінської діяльності; наявність загальної комунікативної компетентності, у тому числі компетентності в галузі іноземних мов для взаємодії з іншомовними партнерами (Кучер, 2008).

Тому, на нашу думку, управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю залежить не так від обсягу отриманих конкретних знань, скільки від набутих навичок системного мислення, розвинених умінь знаходити, обробляти й використовувати потрібну інформацію, бажання продовжувати навчання й самовдосконалення, здатності жити й успішно працювати серед інших людей.

Роль особистості викладача в освіті завжди була визначальною. Використовуваний у професійній діяльності науково-практичний і життєвий досвід викладача є суттєвою складовою частиною системи вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Водночас українська вища освіта володіє кваліфікованими науково-педагогічними кадрами, потенціал яких доцільно застосовувати в процесі управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Крім того, необхідно термінове створення постійно діючої системи підготовки підвищення кваліфікації викладацьких кадрів для закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, а також умов і можливостей для проведення більшістю викладачів дослідних робіт в актуальних галузях науки й техніки.

Позитивним для системи управління якістю професійної освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю вважаємо той факт,

що перехід на кредитну систему оцінки трудомісткості навчальних дисциплін дав змогу переглянути розподіл часу між самостійною та аудиторною роботою студентів на користь першої й водночас збільшити час особистого спілкування студента з викладачем. Це, безсумнівно, позитивно позначиться на якості освіти, але водночас докорінних змін потребують визначення норм трудовитрат викладача. Тут додатковим резервом для вирішення цієї проблеми визначаємо використання окремих технологій дистанційної освіти (e-learning).

Протягом останніх десятиліть дистанційне навчання стало глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, суттєво вплинувши на характер освіти в багатьох країнах світу, де відбувається інтенсивний розвиток спектру освітніх послуг з використанням дистанційних освітніх технологій. Їх застосування дає змогу швидко, адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства, забезпечити широкий доступ до отримання освіти, зокрема, для тих, кому за низкою причин неприйнятні традиційні форми навчання, а також вирішити проблему значного розширення контингенту населення з вищою та додатковою професійною освітою.

Дистанційне навчання як основний складник дистанційної медіапедагогіки визначається у двох іпостасях. З одного боку, дистанційне навчання розглядається як певний обмін інформацією між студентами й викладачами за допомогою електронних мереж або інших засобів телекомунікації. Водночас знання трактуються як особистий досвід студентів і їхня діяльність щодо пошуку необхідної інформації та конструювання знань. У межах другого підходу домінантою є продуктивна діяльність студентів, яка вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікації. Цей підхід передбачає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти й продуктивність навчального процесу. Особистісний, креативний і телекомунікативний характер освіти є основними рисами дистанційного навчання цього типу. Ще однією перевагою дистанційного навчання є можливість урахування індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного студента, насичений і швидкий зворотній зв'язок з викладачем-тьютором і віртуальними однокурсниками.

Необхідність поліпшення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, включаючи доукомплектування бібліотек наукової та періодичною літературою, визначаємо як ще

одну рекомендацію для забезпечення ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Нині залишається відкритим лише найважливіше для планування діяльності закладів вищої освіти питання про обсяги передбачених для цього коштів і терміни їх виділення, адже стан матеріально-технічної бази (МТБ) і матеріально-технічне забезпечення (далі – МТЗ) навчальних закладів вищої освіти є одними зі значущих чинників ефективного управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Для ефективного надання освітніх послуг заклади вищої освіти повинні володіти необхідною матеріально-технічною базою, що відповідає сучасному рівню розвитку продуктивних сил (Mills). МТЗ закладів вищої освіти має враховувати розвиток науково-технічного прогресу, можливість випереджаючої підготовки кадрів (Perez-Rodriguez, 2017).

У підготовці кваліфікованих майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю відсутність сучасної технологічної бази (устаткування, яке застосовується на конкретних робочих місцях, неможливість організації повноцінної виробничої практики на підприємствах) може стати одним із основних моментів, що роблять українську освіту неконкурентоспроможною з підготовкою в інших країнах. У випускників немає практики, навичок, вони виявляються нездатними до роботи із сучасними матеріалами й обладнанням (Denzin, 1970).

Продовжуючи, відзначимо, що потреба ринку праці в майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в кінцевому підсумку визначає й зміст навчання, і долю студентів, і майбутнє закладів вищої освіти. Швидке працевлаштування випускників на роботу за отриманою ними спеціальністю є однією із цілей Болонського процесу. Моніторинг і прогнозування змін ринку праці в регіоні за всіма фінансово-економічними спеціальностями, за якими ведеться навчання, стають просто необхідними видами діяльності закладів вищої освіти для забезпечення якості професійної підготовки студентів. У зв'язку з цим вагоме значення має встановлення постійних зв'язків із відповідними інститутами, підприємствами, організаціями регіону та випускниками закладів вищої освіти для здійснення моніторингу ринку праці.

Контроль у системі управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю освіти, будучи найважливішим засобом встановлення зворотного зв'язку, повинен поширюватися як на освітній процес, так і на всі види діяльності закладів вищої освіти.

Зміни в якості професійної освіти й напрями її підвищення можуть бути встановлені тільки за результатами контролю. Для ефективного контролю необхідно чітко виокремлювати контрольовані параметри, які повинні задовольняти вимогу однозначної оцінки, і процедури, що дають змогу отримувати об'єктивні оцінки.

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю освіти є результатом діяльності закладів вищої освіти в різноманітних областях. Процес її підвищення до рівня сучасних і перспективних вимог потребує управління, яке має ґрунтуватися на системному підході й ураховувати всі фактори, що впливають на результати навчання в їх взаємозв'язку.

Реалізація заданих напрямів можлива при створенні певних педагогічних умов підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю освіти, метою якої стає формування сукупності знань, умінь, якостей особистості, світоглядних установок і позитивного досвіду, спрямованих на самостійне перетворення інформації з метою вирішення пізнавального завдання, перевірки наукової гіпотези.

Говорячи про умови, ми виділяємо організаційно-педагогічні й організаційно-методичні умови, маючи на увазі багатофакторність педагогічних явищ. Подібна диференціація дає змогу розглянути аналізований процес з позиції обраних методологічних підходів та особливостей професійної діяльності студентів фінансово-економічного профілю освіти. Підставою для виділення груп умов послугували особливості управління підготовкою студентів у закладах вищої освіти, специфіка кваліфікації фахівців фінансово-економічного профілю освіти. Однією з організаційно-педагогічних умов досліджуваного процесу визначено квалітологічний супровід інформаційної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю освіти.

Ця умова передбачає постійне відстеження якості інформаційно-дослідницької діяльності професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю освіти й аналізу її результатів. Сучасна квалітологія як наука про якість передбачає безперервне вдосконалення якості за допомогою її систематичного планування та проектування. У традиційному розумінні супровід – це педагогічно доцільна система заходів впливу на процеси освітньої сфери, що забезпечує зниження відхилень від оптимальної траєкторії їх розгортання (Пушкар, 2006). Стосовно дослідження квалітологічний супровід інформаційної підготовки майбутніх фахівців фінан-

сово-економічного профілю освіти – вид педагогічного супроводу, який забезпечує коригування умов інформаційної підготовки студентів на основі систематичного моніторингу рівня якості інформаційної підготовки, що виявляється в рівні досягнення предметних результатів у галузі науково-дослідної діяльності.

Найбільш значущим у процесі реалізації квалітативного супроводу стає потреба у вирішенні трьох завдань: формування еталону якості; порівняння досягнутого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю з еталоном; вироблення керуючих рішень з метою мінімізації виявлених відхилень. Для вирішення кожного із завдань у рамках закладів вищої освіти може бути створена творча група або ця функція реалізуватиметься під керівництвом навчально-методичної комісії.

Метою методичного супроводу стає конструювання типових завдань для вимірювання, діагностики якості освіти. Інструментом оцінки еталона стає портфоліо випускника. Для вирішення другого завдання складається графік проведення контрольних заходів та атестаційних процедур. Результати інтерпретуються з точки зору рівневого підходу.

Ще однією організаційно-методичною умовою ефективності функціонування системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю є забезпечення проблемно-проективної спрямованості освоєння спеціальних дисциплін. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення, уміння побачити, сформулювати й вирішити проблему.

Говорячи про метод проектів, ми маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином.

Метод проектів завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми. Рішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Загальним принципом організації проблемно-проектного навчання майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю має стати використання

розвивальних методів, що стимулюють активність студентів. Можна розглядати проблемне навчання як технологію розвивальної освіти, спрямованого на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, на прилучення студентів до наукового пошуку, творчості, на виховання професійно значущих якостей особистості.

У результаті аналізу практики застосування проблемно-проектних методів можна зробити висновок про існування різноманіття варіантів і способів створення проблемних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Існує можливість вибрати конкретний шлях, не один, а кілька варіантів, щоб створити проблемну ситуацію.

Наступною організаційно-педагогічною умовою забезпечення ефективності реалізації системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю вважаємо підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Роль педагога сьогодні змінюється: з викладача – носія знань, він повинен перетворитися в консультанта, організатора, модератора й координатора проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності студентів, тобто у викладача, який володіє компетенціями менеджера і тьютора (Ільїна, 2009). У таких умовах викладач створює умови для самостійної освітньої діяльності студента й супроводжує її, усіляко підтримуючи ініціативу учнів.

Висновки. Таким чином, основними напрямами щодо вдосконалення забезпечення ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю визначено таке: підвищення рівня підготовки абітурієнтів; вирішення проблем матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти; підготовку програмного забезпечення інформатизації вищої освіти й упровадження технологій дистанційного навчання; підвищення кваліфікації викладачів вищої школи; використання інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін, зокрема технологій проектного та проблемного навчання; забезпечення відповідності європейським стандартам організації освітнього процесу; створення й підтримка системи оцінювання всіх категорій працівників університету – у кадровій роботі; створення публічних баз даних для результатів моніторингу професійної підготовки майбутнім фахівцям фінансово-економічного профілю з можливістю доступу до них усіх зацікавлених сторін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власов В. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров-экономистов в гуманитарном вузе средствами инновационных информационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Москва., 2012. 24 с.
2. Ільїна В. Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2009. 237 с.
3. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.
4. Кучер Ю. А. Становлення й реформування середньої і вищої освіти Ірландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : КНУ, 2008. 20 с.
5. Матвійчук А. В. Моделювання економічних процесів із застосуванням методів нечіткої логіки : монографія. Київ : КНЕУ, 2007. 264 с.
6. Пушкар М. С. Креативний облік (створення інформації для менеджерів) : монографія. Тернопіль : Карт-бланш. 2006. 334 с.
7. Denzin N. K. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York : Aldine, 1970. URL: http://books.google.com.ua/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
8. Pérez-Rodríguez F., Rojo-Alboreca A. The Triangle Assessment Method: A New Procedure for Eliciting Expert Judgement. *Expert Systems with Applications*. 2017. № 72. P. 139–150. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2016.11.021>.

REFERENCES

1. Vlasov V. V. (2012) *Formirovanie professional'noj kompetentnosti bakalavrov-jekonomistov v gumanitarnom vuze sredstvami innovacionnyh informacionnyh tehnologij*. [Formation of professional competence of bachelors-economists in a humanitarian university by means of innovative information technologies]. author. for the degree of Cand. ped. Sciences: spec. 13.00.08 «Theory and methodology of professional education» / VV Vlasov. Moscow [in Russian].
2. Ilyina V. Yu. (2009) *Stanovlennia ta rozvytok vyshchoi ekonomichnoi i biznes-osvity Spoluchenykh Shtativ Ameryky u suchasnykh umovakh*. [Formation and development of higher economic and business education of the United States of America in modern conditions]. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / V. Yu. Ilyina – Yalta [in Ukrainian].
3. Kremen V.H. (2009) *Vstupne slovo prezydenta APN Ukrainy // Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy*. [Introductory speech of the President of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine // Implementation of the European experience of the competence approach in the higher school of Ukraine]. materials of the methodological seminar. K.: Pedagogical thought [in Ukrainian].
4. Kucher Yu. A. (2008) *Stanovlennia i reformuvannia serednoi i vyshchoi osvity Irlandii*. [Formation and reforming of secondary and higher education in Ireland]: author's ref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Yu. A. Kucher. K.: KNU [in Ukrainian].
5. Matviichuk A. V. (2007) *Modeliuvannia ekonomichnykh protsesiv iz zastosuvanniam metodiv nechitkoi lohiky*. [Modeling of economic processes with application of fuzzy logic methods] : monograph / A. V. Matviychuk. K.: KNEU [in Ukrainian].
6. Pushkar M. S. (2006) *Kreatyvnyi oblik (stvorenna informatsii dlia menedzheriv)*. [Creative accounting (creation of information for managers)]: Monograph / M. S. Pushkar. Ternopil, Carte Blanche [in Ukrainian]
7. Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine. URL: http://books.google.com.ua/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
8. Pérez-Rodríguez, F. & Rojo-Alboreca, A. (2017). The Triangle Assessment Method: A New Procedure for Eliciting Expert Judgement. *Expert Systems with Applications*. 72. pp. 139–150. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2016.11.021>.

Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0003-1006-0130

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Ірина КОЗЛОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-8610-8594

доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) irinakozlovska476@gmail.com

Оксана БІЛИК,

orcid.org/0000-0001-6042-1147

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) Lubik.anelia@gmail.com

РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ

У статті виявлено особливості інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів у професійно-технічних навчальних закладах. Окреслено можливості педагогічної підтримки обдарованих учнів професійно-технічної школи та конкретизовано означені теоретичні положення на прикладі Карпатського регіону. Встановлено, що інтегративний підхід є одним з найбільш ефективних засобів прилучення учнів до старовинних народних промислів та ремесел, зацікавлення мистецькими творами давнини та спонуканням в учнів бажання прилучитися до їх створення. Особливі умови, в яких проживають учні Карпатського регіону вимагають розроблення засобів педагогічної підтримки їх здібностей, хоча відособленість гірських районів нині суттєво знизилась за рахунок нових засобів зв'язку, зокрема Інтернету. Однак можливості закладів професійно-технічної освіти гірських регіонів не завжди можуть досягти належного рівня технічного забезпечення, хоча ці можливості суттєво змінюються залежно від профілю підготовки учнів. Визначено основні напрями педагогічної підтримки учнів Карпатського регіону, зокрема це: акцентування уваги педагогами на значущості та перспективності професій художніх промислів та заохочення учнів у напрямі не лише освоєння спеціальності, але й творчого розвитку у ній; сприяння і розвиток різноманітних учнівських гуртків, конкурсів професійної майстерності, ярмарок то; спрямування учнів на відродження окремих забутих народних художніх промислів; розширення переліку професій у професійно-технічних навчальних закладах художнього профілю, відродивши промисли народної дерев'яної іграшки, плетіння та в'язання тощо. Це першочергово мають бути професії: будівельної справи та художнього оформлення житла в умовах гірського регіону; різні способи обробки дерева, теслярство, столярство, бондарство, ложкарство, гончарство, ткацтво, килимарство, вишивка, народна іграшка з різноманітних матеріалів тощо. Доцільним є виокремлення в процесі навчання та позанавчальної діяльності найбільш талановитих учнів та підтримати їх шляхом спрямування на навчання у художніх вищих навчальних закладах, заохоченням до відкриття власних осередків народних художніх промислів за місцем проживання, спілкуванням з народними майстрами та отриманням додаткової освіти у вибраному виді промислів.

Ключові слова: професійна підготовка, заклади професійно-технічної освіти, народні художні промисли, регіональні аспекти, інтегративний підхід, майбутні фахівці, Карпатський регіон

Yurii KOZLOVSKYI,

orcid.org/0000-0003-1006-0130

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University, Ukraine
(Lviv, Ukraine) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Iryna KOZLOVSKA,*orcid.org/0000-0002-8610-8594**Doctor of Pedagogical Sciences,**Senior Research Scientist**International Institute of Education, Culture and Relations with Diaspora
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) irinakozlovska476@gmail.com***Oksana BILYK,***orcid.org/0000-0001-6042-1147**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**Lviv Polytechnic National University, Ukraine**(Lviv, Ukraine) Lubik.anelia@gmail.com*

REGIONAL ASPECTS OF THE INTEGRATIVE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ARTS AND CRAFTS

The article reveals peculiarities of the integrative approach to professional training of future specialists of arts and crafts at professional technical schools. The authors outline the opportunities of pedagogical support for the gifted students of professional technical schools and specify the defined theoretical regularities on the example of Carpathian region. It is determined that the integrative approach is one of the most effective means to attract students' interests to the ancient arts and crafts, works of ancient art, and motivate the students to their creation. The specific conditions of students living in Carpathian region require development of the means of pedagogical support for their talents, whereas isolation of the mountainous districts has been currently ceased due to new means of communications, like the Internet. However, opportunities of the establishments of professional technical education in mountainous districts do not always secure conditions for achieving the appropriate level of technical support, whereas those opportunities significantly change depending on the profile of students training. The work identifies the main directions of pedagogical support for the students of Carpathian region, particularly it involves teachers' concern about the significance and prospects of the specialties of arts and crafts, and students' motivation to develop their skills in the direction of not only of mastering profession knowledge, but also creative development in the field; assistance and development of different students societies, competitions of professional skills, trades, etc.; students' interest to recover forgotten crafts; extension of the list of professions at professional technical schools of arts, revival of the crafts of wooden toys, braiding and knitting, etc. The list should first include the following professions, namely construction and artistic decoration of dwelling in the conditions of mountainous region; different ways of timber processing, carpentry, joinery, cooperage, spoon making, pottery, weaving, carpet weaving, embroidery, folk toy of different materials, etc. In the process of training and extra-curricular activity it is reasonable to identify the most gifted students and support their development by focusing on learning at higher education establishments of arts, encouragement to open circles of arts and crafts on the places of living, communication with folk masters and obtaining supplementary education in the chosen kind of crafts.

Key words: *professional training, establishments of professional technical education, arts and crafts, regional aspects, integrative approach, future specialists, Carpathian region.*

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть, зокрема за незалежності України, істотно зросла кількість педагогічних досліджень стосовно покращання процесу підготовки фахівців художнього профілю, передусім у професійно-технічних закладах освіти як важливої освітньої ланки і фахової підготовки спеціалістів. Потреба теперішніх фахівців вирішувати проблеми міжгалузевого характеру зумовлює необхідність інтеграції праці, а на зміну вузького фаху приходять широкопрофільний. Спільні ознаки у змісті, засобах, знаряддях та предметах праці зумовили появу інтегрованих професій. Мета фахової підготовки за інтегрованими професіями полягає у працевлаштуванні випускників професійно-технічних закладів освіти та покращанні їхньої конкурентоспроможності на трудовому ринку. Для

інтегрованих професій притаманні техніко-технологічні параметри, трудові функції або ж обидві ці ознаки.

Нині «зростає число професійно-технічних навчальних закладів художнього профілю, які готують майбутніх фахівців саме за інтегрованими професіями. Переважно, одна з цих професій належать до групи людина-художній образ, а друга – є технічною. Постає проблема професійної підготовки фахівця за інтегрованою професією як цілісної системи, що стає можливим лише при інтегративному підході до навчання. Тому особливо актуальним є визначення ознаки, на підставі якої необхідно здійснювати інтеграцію художніх професій» (Козловська, Якимович 2014: 48).

Аналіз досліджень. Дидактичну складову у структурі наукової організації праці учнів закла-

дів професійно-художньої освіти висвітлено у науковому збірнику «Професійно-художня освіта України» (Аніщенко, 2008). У цьому ж збірнику здійснено ґрунтовний аналіз особливостей художньо-естетичного розвитку особистості в системі професійної освіти (Отич, 2005). Дослідниця О. П. Рудницька у своєму навчальному посібнику порушує проблеми сучасної педагогічної освіти (Рудницька, 1998). Детально проаналізовано синтез функцій і методів освіти в українській, сучасній художній педагогіці і його вплив на ефективність сприйняття й учіння (Русаківа, 2014). У навчальному посібнику «Етика та естетика» показано вагомий етико-естетичний вплив на розвиток особистості (Петрушенко та ін., 2011). Детально розглянуто методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури (Соколова, 2004). При безумовній важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми навчальної роботи з учнями гірських районів вимагає обґрунтування її змісту та форм з урахуванням нових підходів у педагогічній науці, що й зумовило вибір тематики цієї статті.

Мета статті – виявлення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів та визначення можливостей педагогічної підтримки учнів, які проживають у гірських районах Карпат.

Виклад основного матеріалу. Для професійної підготовки фахівців ремісничо-художніх професій доцільне триваліше навчання, ніж маємо в новітніх закладах професійно-технічної освіти, позаяк ці професії є досить складними. Основа діяльності фахівців народних ремесел – уміння проектування виробу, розроблення технології його виготовлення, розрахунок економічного ефекту, організація виробництва, власний процес виготовлення.

Процеси інтеграції в мистецтві формувалися в умовах соціально-історичного розвитку художньої культури, і виявляються у взаємному проникненні часток низки художніх систем, формотворчих засад, композиційності, засобів виразності, у побудові незалежних штучних видів мистецтв, художньої діяльності, тобто діють на різних щаблях художнього синтезу. Варто зазначити, що «інтегративне сприйняття художніх творів можливе за умов цілеспрямованого розвитку фізіолого-психічних механізмів по утворенню асоціативних зв'язків свідомості, що в найбільш розвинутому виді існують як синестезія» (Соколова, 2004: 3). Значення народного мистецтва у фаховій підготовці майбутніх умільців художніх

ремесел у тім, що воно «збагачує їхній світогляд, відображає модель світу, в якій зберігаються й розвиваються відповідні композиційні та структурні побудови мотивів, сюжетів, форм» (Соколова, 2002: 6).

Непрості відносини мистецтва з наукою, пошук взаємозв'язів і відмінностей між ними актуальні з давніх-давен і понині. Як наукове поняття, так і художній образ, втілюють майже всі людські прояви. Ще однією одвічною проблемою є наука у поєднанні з практикою й наука у поєднанні з виробництвом, де ремісництво проявляється як найвищий і водночас найпримітивніший сенс.

Проблема ж підготовки фахівців мистецького профілю формує практично потрійний інтеграційний вузол: наука-виробництво-мистецтво. Його труднощі бояться найвідважніші дослідники. Людська історія залишає по собі і матеріальне, й духовне. І не просто визначити, що триває довше: збережений з діда-прадіда глечик чи легенда з глибини віків. Люди, тісно взаємодіючи з природою, творять історію. Тож розвиток як основне поняття історії у результаті складається з найрізноманітніших елементів, чинників, проявів. У такому понятті природно поєднується розвиток суспільства загалом, а також розвиток науки, техніки, культури, мислення. Одним із ключових завдань школи в усі часи було відтворення окресленої єдності в навчальному процесі, демонстрація вихованцям світу у вигляді складної системи розмаїття взаємодій поміж начебто найвіддаленішими об'єктами й процесами. Адже власне завдяки такому підходу вихованці мають змогу повноцінно ввійти у доросле життя – безперервну вервечку взаємодій зі складними знаннями, де суто предметні, ізольовані знання важливі, але аж ніяк не достатні для належного орієнтування й можливості відшукати власне місце в цьому житті.

Конкретизуємо викладене вище на прикладі Карпатського регіону.

У міжнародній освітній системі сьогодні виокремлюються глобальні тенденції, передусім посилена увага до навчально-організаційних заходів, скерованих задовольнити різні інтереси, розвинути хист індивіда, що спричинило неабиякий інтерес до талановитої молоді. Для навчання талановитої молоді необхідна педагогічна підтримка, а забезпечення умов для розвитку талановитих дітей і молоді передбачено пріоритетними освітніми напрямками. Це забезпечення всебічного розвитку, гармонійності й цілісності особистості, розвитку її хисту й талантів, примноження на такій основі інтелектуальних можливостей нації.

Обдарована особистість відрізняється від своїх однолітків такими ознаками: активна і завжди прагне працювати більше за інших; настирливо переслідує поставлену перед собою мету, хоче якнайбільше знати про обраний об'єкт і потребує додаткової інформації; хоче вчитися, багато знати, добиватися успіхів; проявляє здібності краще за інших, настирливо і вперто, самостійно працює над літературою, довідковим матеріалом; може критично ставитися до навколишнього середовища, прагне вникнути у сутність явищ, не задовольняючись поверхневими поясненнями, навіть якщо для однолітків вони видаються цілком достатніми; ставить багато запитань і зацікавлена у задовільній відповіді; заняття у навчальному закладі викликають зацікавленість лише тоді, коли педагоги використовують проблемні ситуації (однолітки ж віддають перевагу вивченню гарно сформульованого і досить зрозумілого матеріалу); обдарована дитина краще, ніж однолітки, розкриває зв'язки між явищами та їх причинами, може знаходити загальне в об'єктах, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати тощо.

Учнів професійно-технічних навчальних закладів загалом вважають не особливо талановитими. Багато хто вважав і вважає, що в ПТНЗ потрапляють діти, яким не до снаги вчитися у закладах вищої освіти чи школах для обдарованих. Однак у кожній дитині живе іскра Бога, живе талант. Тільки... По-перше, обдарованість до будь-чого – правдиву і фальшиву – часто дуже тяжко розпізнати, по-друге, талант має набагато більший діапазон, набагато більше відтінків, ніж прийнято вважати назгал. По-третє, часто діти (а частіше їхні батьки) вперто намагаються розвивати не ті грані обдарованості, які закладені природою, а ті, які в заданому суспільстві і на заданому етапі розвитку людства вважаються престижними. І питання про ціну такої боротьби – моральної чи фінансової – часто не виникає. Зазвичай така боротьба увінчується успіхом, і в житті йде скалічена людина. В неї може бути цілком пристойне життя середняка-музиканта чи поета, але в ній, придушений і потоптаний, завжди живе талановитий коваль із золотими руками, чи обдарована швачка, яка могла б створювати мистецькі шедеври одягу.

Звичайно, є ціла низка визначень таланту і обдарованості. Не одна наука претендує на вивчення і дослідження обдарованості, її опис, розвиток. У тіні залишається соціальний аспект проблеми: не соромитися свого таланту і не порівнювати його з шаблонами. Талант – це перш за все дар повного самовираження людини, це глибока

зацікавленість і любов до своєї праці, це повна відсутність зазіхання та те, що не твоє. Яким би зовні привабливим воно не було. У самому терміні «обдарованість» відчувається його глибинний зміст – Дар, яким Бог нагородив дитину, і цей дар є у всіх без винятку.

А цілі педагогів та психологів мають бути дещо іншими як прийнято. Адже хороший вчитель будь-якого предмета не може, по-суті, змагатися з учнем, який обдарований у цій галузі. Вчитель тоді виконає свою місію, коли розпізнає в дитині власне її талант і дасть їй можливість розвиватися. В усі віки відомо було, що до таланту треба додати тільки дві речі: працю і розумного наставника. Професійно-технічне училище нічим не гірше за Малу академію наук. Це просто інша сфера вияву обдарованості.

Чарівна краса природи, історія Карпатського туристичного регіону дають можливість розвивати власне мистецтво. Одяг, вишивка, орнамент, збереження і дотримання народних традицій прадідів – доказ великої любові до національного мистецтва. У загальному розвитку культури Карпатського регіону велике місце отримала народна художня творчість.

Водночас особливі умови, в яких проживають учні Карпатського регіону, вимагають розроблення засобів педагогічної підтримки їхніх здібностей.

Вважаємо, що одним із найбільш ефективних засобів є прилучення учнів до старовинних народних промислів та ремесел, зацікавлення мистецькими творами давнини та спонуканням в учнів бажання долучитися до їх створення.

Висновки. На території Карпатського регіону та Прикарпаття функціонує низка професійно-технічних навчальних закладів художнього напрямку. В основному це училища, які випускають майстрів деревообробки. Важлива роль у розвитку обдарованих учнів належить викладачам та, в першу чергу, майстрам виробничого навчання. Вони мають не лише розпізнати обдарованого учня, але й своєчасно підтримати його нахили до творчості. Особливі умови, в яких проживають учні Карпатського регіону вимагають розроблення засобів педагогічної підтримки їх здібностей, хоча відособленість гірських районів нині суттєво знизилась за рахунок нових засобів зв'язку, зокрема Інтернету. Однак можливості закладів професійно-технічної освіти гірських регіонів не завжди можуть досягти належного рівня технічного забезпечення, хоча ці можливості суттєво змінюються залежно від профілю підготовки учнів. Визначено основні напрями педагогічної

підтримки учнів Карпатського регіону, зокрема це: акцентування уваги педагогами на значущості та перспективності професій художніх промислів та заохочення учнів у напрямі не лише освоєння спеціальності, але й творчого розвитку у ній; сприяння і розвиток різноманітних учнівських гуртків, конкурсів професійної майстерності, ярмарок то; спрямування учнів на відродження окремих забутих народних художніх промислів; розширення переліку професій у професійно-технічних навчальних закладах художнього про-

філю, відродивши промисли народної дерев'яної іграшки, плетіння та в'язання тощо.

До подальших напрямів особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів та виявлення можливостей педагогічної підтримки обдарованих учнів, які проживають у гірських районах Карпат, відносимо конкретні методичні розробки, що стосуються будівельної справи та художнього оформлення житла в умовах гірського регіону, килимарства, ткацтва тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О. Дидактична складова у структурі наукової організації праці учнів закладів професійно-художньої освіти. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна та ін. Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2008. Вип. V. С. 74–81.
2. Етика та естетика : навч. посіб. / В. Л. Петрушенко та ін. ; за ред. В. Л. Петрушенко. Львів : Новий Світ-2000, 2011. 308 с.
3. Козловська І. М., Якимович Т. Д. Особливості інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. *Нові технології навчання*. 2014. Вип. 81. С. 48–59.
4. Макачук С. А. Етнографія України : навч. посібник. Львів : Світ, 2004. 326 с.
5. Отич О. Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагалю та ін. Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2005. Вип. III. 185 с.
6. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
7. Русакова Л. І. Синтез функцій і методів освіти в українській, сучасній художній педагогіці і його вплив на ефективність сприйняття і учіння. *Молодий вчений*. 2014. № 12 (15). С. 182–185.
8. Соколова М. С. Художественная роспись по дереву: Технология художественных промыслов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 304 с.
9. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 20 с.

REFERENCES

1. Anishchenko O. Dydaktychna skladova u strukturі naukovoї orhanizatsii pratsi uchniv zakladiv profesiino-khudozhnioї osvity [Didactic component in the structure of scientific organization of students' work at the establishments of professional education in arts]. *Professional art education of Ukraine: collection of scientific works / edit. board I.A. Ziaziun, V.O. Radkevych, N.M. Chepurna et al.* Kyiv; Cherkasy: Cherkasy TsNTEI, 2008, Iss. V, pp. 74-81 [in Ukrainian].
2. Petrushenko V.L. et al. Etyka na estetyka: navch. posib. [Ethics and esthetics: manual]. Lviv: Novii Svit-2000, 2011, 308 p. [in Ukrainian].
3. Kozlovska I.M., Yakymovych T.D. Osoblyvosti intehratsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnix fakhivtsiv narodnykh khudozhnykh promysliv [Peculiarities of integration in the professional training of future specialists of folk crafts]. *New technologies of training*, 2014, Iss. 81, pp. 48-59 [in Ukrainian].
4. Makarchuk S.A. Etnohtafia Ukrainy: navch. posibnyk [Ethnography of Ukraine: manual]. Lviv: Svit, 2004, 326 p. [in Ukraine].
5. Otych O. Osoblyvosti khudozhnio-estetychnoho rozvytky osobystosti u systemi profesiinoї osvity [Peculiarities of artistic and esthetic development of a personality in the system of professional education]. *Professional art education of Ukraine: collection of scientific works / edit. board I.A. Ziaziun, V.O. Radkevych, R.T. Shmahalo et al.* Kyiv; Cherkasy: Cherkasy TsNTEI, 2005, Iss. III, 185 p. [in Ukrainian].
6. Rudnytska O.P. Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoї pedahohichnoї osvity: navch. posib. [Music and culture of a personality: problems of modern pedagogical education: manual]. Kyiv: IZMN, 1998, 248 p. [in Ukrainian].
7. Rusakova L.I. Syntez funktsii i metodiv osvity v ukrainskii, suchasniі khudozhniі pedahohitsi i yoho vplyv na efektyvnist sprynittia i uchinna [Synthesis of the functions and methods of education in the modern Ukrainian art pedagogy and its impact on the efficiency of perception and teaching]. *Young scientist*, 2014, Nr 12 (15), pp.182-185 [in Ukrainian].
8. Sokolova M.S. Khudozhestvennaya rozpis po derevu: Tekhnologiya khudozhestvennykh promyslov: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii [Art painting on wood: Technology of art crafts: manual for the students of higher education establishments]. Moscow: Humanit. publish. center VLADOS, 2002, 304 p. [in Russian].
9. Sokolova O.V. Metodychni osnovy intehratsii mystetskykh znan u pidhotovtsi maibutnix uchyteliv muzyky i khudozhnioї kultury: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methodic fundamentals of art knowledge integration while training future music and art teachers: extended abstract for the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02], Kyiv, 2004, 20 p. [in Ukrainian].

УДК 37-055.2 (410) (09): 37.091.33
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-43>

Інна КРАВЧУК,
 orcid.org/0000-0002-1780-780X
 аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
 (Умань, Черкаська область, Україна) i.kravchuk@udpu.edu.ua

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано переваги застосування міждисциплінарного підходу в дослідженні історії жіночої освіти у Великій Британії. Проблема розвитку жіночої освіти, хоч і належить до царини історії педагогіки, проте не обмежується нею: синтез знань із кількох дисциплін, до яких належать історія, соціологія, політологія, правознавство, тендерні студії та навіть література, сприяє створенню цілісної картини й об'єктивній оцінці педагогічних процесів минулого. Розглянуто вплив кожної із зазначених дисциплін для підвищення якості дослідження, що проводиться. Проблема розвитку жіночої освіти в Україні висвітлена в низці праць вітчизняних науковців, проте небагато досліджень присвячено особливостям і етапам еволюції жіночої освіти в інших країнах світу, зокрема у Великій Британії, країні, що завжди була одним з освітніх лідерів.

Розвиток освіти є комплексною проблемою, на яку впливали соціальні, економічні, політичні чинники тощо. Освіта дітей та молоді різних соціальних класів суттєво відрізнялася, тому еволюцію жіночої освіти неможливо розглядати поза її зв'язком з історією та соціологією. Життєві реалії XIX століття змушували дітей із незаможних родин рано починати трудову діяльність, що різко скорочувало їхні освітні можливості. До 1870 року навіть початкова освіта у Великій Британії не була обов'язковою. Однак і освіта представниць середнього та вищого прошарків суспільства нечасто мала академічний характер, принаймні до кінця XIX століття: їх навчання та виховання було спрямоване на формування знань та вмінь, які можна було показати в суспільстві (гра на музичних інструментах, танці, малювання, іноземні мови). Леді не годилося заробляти собі на життя, про неї мав подбати чоловік або батько. Літературні твори чудово ілюструють, яким важким був шлях до рівних прав чоловіків та жінок, зокрема у сфері вищої освіти. Історія жіночої освіти тісно пов'язана з питанням тендерної рівності. Становлення та розвиток жіночої освіти відіграли важливу роль у процесі емансипації жінок.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, міждисциплінарність, жіноча освіта, освітні можливості, права жінок.

Inna KRAVCHUK,
 orcid.org/0000-0002-1780-780X
 Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Educational Management
 Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) i.kravchuk@udpu.edu.ua

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO STUDYING HISTORY OF WOMEN'S EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The article analyzes the advantages of applying an interdisciplinary approach to studying the history of women's education in Great Britain. The problem of women's education belongs to the field of history of pedagogy, but it is not limited to it. The synthesis of knowledge from several disciplines, including history, sociology, political science, law, gender studies and even literature, helps to create a holistic picture and carry out an objective evaluation of pedagogical processes of the past. The influence of mentioned above disciplines on the improvement of quality of the research was highlighted. Much attention was devoted by Ukrainian scientists to the problem of women's education in Ukraine, but little research was conducted concerning the features and stages of evolution of women's education in other countries, including the UK, the country that has always been one of the educational leaders.

The development of education is a complex problem that has been influenced by social, economic, political factors etc. The education of children and young people of different social classes varied significantly, so the evolution of women's education cannot be investigated without considering its connection to history and sociology. The realities of life in the nineteenth century forced children from low-income families to start work as adults, which sharply reduced their educational opportunities. Until 1870, even primary education was not compulsory in Great Britain. However, the education of girls belonging to the middle and upper classes rarely had an academic character at least until late XIX century. Their education was aimed at mastering knowledge and skills that could be shown in society (playing musical instruments, dancing, drawing, foreign languages). The lady should not have earned a living, she had to be taken care of by her husband or father. Literary works perfectly illustrate how difficult it was to gain equal rights for men

and women, particularly in the field of higher education. The history of women's education is closely connected with the issue of gender equality. The formation and development of women's education played an important role in the process of women's emancipation.

Key words: *interdisciplinary approach, interdisciplinarity, women's education, educational opportunities, women's rights.*

Постановка проблеми. Існує коло проблем, які не можна вивчати ізольовано, щоб здійснити їх комплексний та системний аналіз, доцільно застосовувати міждисциплінарний підхід. Власне термін «міждисциплінарні дослідження» з'явився у ХХ ст., проте дослідження на засадах міждисциплінарності проводилися з давніх-давен. Серед прихильників цього підходу називають Платона, Арістотеля, Канта, Гегеля й інших видатних мислителів (Klein, 1990: 19). На сучасному етапі розвитку науки й освіти інтеграція зусиль фахівців різних галузей часто є запорукою успіху. Інколи зв'язки між науками стають настільки тісними, що їхня інтеграція приводить до появи нових дисциплін, як-от психолінгвістика, соціоекономіка, біофізика тощо. А. С. Філіпенко серед основних чинників розвитку міждисциплінарності в науці й освіті називає:

- складність природи і суспільства, що вимагають комплексного розгляду;
- необхідність вирішення соціальних проблем на національному та глобальному рівнях;
- дослідження питань і проблем, розв'язання яких потребує інтеграції знань із кількох дисциплін;
- розвиток нових технологій (Філіпенко, 2017: 8).

Аналіз досліджень. Міждисциплінарний підхід проведення досліджень та його значення для збагачення наукового знання розглядали науковці різних галузей: Н. В. Дячок, І. І. Коновальчук, С. О. Сисоева (педагогіка), Л. Д. Загвойська, А. М. Колот (економіка), В. І. Судаков (соціологія), І. Б. Матяш (архівознавство) та інші. Виходячи з мети дослідження, насамперед проаналізуємо дефініцію поняття «міждисциплінарність». В «Оксфордському словнику» термін «міждисциплінарність» тлумачиться як застосування двох і більше академічних дисциплін в одному дослідженні (URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199680856.001.0001/acref-9780199680856-e-3955?rsk=skgbUk&result=1>). А. М. Колот пропонує аж дев'ять визначень цього поняття. Наведемо перше з них: «Міждисциплінарність – це запозичення і перетікання підходів і методів різних наук (дисциплін)» (Колот, 2014: 76).

Сучасні дослідники вважають, що варто якнайповніше використовувати потенціал міждисци-

плінарного підходу для якісного оновлення методологічних засад наукових досліджень (Колот, 2014: 76). Застосування міждисциплінарного підходу полягає у використанні знань із кількох дисциплін, що дозволяє уникнути однобічності, обрати найбільш результативний інструментарій для проведення дослідження, сформулювати об'єктивну думку стосовно предмета вивчення.

Мета статті – з'ясувати, яким чином синтез знань із різних дисциплін, до яких, окрім педагогіки й історії, належать гендерні студії, політологія, правознавство, соціологія та навіть література, сприятиме у вивченні історії жіночої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо внесок кожної із цих дисциплін для різнобічного аналізу проблеми, що вивчається, та створення цілісної картини. Передусім необхідно зазначити, що історія жіночої освіти належить до царини історії педагогіки. Протягом багатьох століть жінки були позбавлені тієї повноти освітніх можливостей, якою користувалися чоловіки. Видатні філософи та педагоги ставилися до проблеми жіночої освіти по-різному. О. О. Теренко зазначає, що у ході історії склалося два підходи до жіночої освіти: традиційний та гуманістичний. Прихильники першого висловлювали негативне ставлення до жіночої освіти, уважал,и що надання цього права жінкам суперечить порядку, установленому природою та Богом; тоді як прихильники гуманістичного підходу вважали, що освіта повинна бути доступною і для чоловіків, і для жінок рівною мірою (Теренко, 2013: 14–15). Проблему розвитку жіночої освіти в Україні досліджували О. В. Аніщенко, В. В. Вірченко, В. А. Добровольська, О. О. Драч, Л. М. Єршова, О. М. Клочко, К. А. Кобченко, О. М. Литвиненко, Г. М. Маслій, М. С. Рижкова, Т. В. Сухенко, Т. В. Шушара й інші. Еволюцію жіночої освіти за кордоном, компаративний аналіз її передумов та етапів в інших країнах світу українські вчені досліджували лише фрагментарно, так, розвиток жіночої освіти у Великій Британії, країні, що завжди була одним зі світових освітніх лідерів, є маловивченим в Україні.

Розвиток системи освіти є комплексною міждисциплінарною проблемою, що має тісний взаємозв'язок з історією. Щоби зрозуміти освітні можливості дітей та молоді в певний історичний період, важливо з'ясувати, яким узагалі було

життя окремих верств населення та яким чином можна схарактеризувати стан суспільних відносин того періоду. Інакше кажучи, щоб зрозуміти, як діти навчалися, необхідно проаналізувати, як вони жили. Протягом XIX ст. значна кількість дітей із робітничого класу працювали на фабриках та заводах. Для багатьох сімей було важливішим те, щоб дитина приносила додому заробіток, а не здобувала освіту. Часто тривалість робочого дня неповнолітніх була такою ж, як і в дорослих (URL: http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/childlabour.htm). Існує думка, що без використання дитячої праці Велика Британія не змогла б досягти того високого рівня економічного розвитку, яким пишалася у XIX ст. (Keys, 2011). До 1870 р. навіть початкова освіта у Великій Британії не була обов'язковою. Згідно з даними на сайті Британського парламенту, на 1901 р. у Великій Британії кількість працевлаштованих дітей сягала приблизно 300 000 осіб (URL: <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact/>).

Цілком іншим було життя вищих верств населення, серед яких уважалося, що леді не має займатися професійною діяльністю, а отримувати за це заробітну платню і поготів; про неї повинен попідкуватися чоловік, а в разі його відсутності батько або брат, тому навчання і виховання дівчат було спрямоване на підготовку до їхньої майбутньої ролі дружини, матері й «оздоби» чоловіка.

Як було зазначено вище, також варто звернути увагу на взаємопов'язаність історії жіночої освіти та політології і правознавства. У другій половині XIX ст. британські жінки розпочали активну боротьбу за свої права, зокрема за виборче право та доступ до вищої освіти. Їм доводилося долати поширені в той час стереотипи, що особам жіночої статі з низки причин недоцільно мати право голосу й отримувати академічну освіту; опоненти розширення прав жінок часом вдавалися до абсурдних із сучасного погляду приводів, серед яких називали емоційну нестабільність жіночої психіки, негативний вплив «надмірної» освіти на репродуктивну функцію жінок тощо. Суфражистський рух був покликаний подолати дискримінацію за ознакою статі. Необхідно зазначити, що освіта стала однією з рушійних сил емансипації жінок. Багато відомих жінок водночас займалися розвитком жіночої освіти та боролися за право голосу для жінок. Так, Міллісент Фосет керувала Бедфорським коледжем, була співзасновницею Ньюнгема, другого жіночого коледжу в Кембриджі, а також очільницею однієї з найвідомі-

ших суфражистських організацій – Національної спілки жіночих суфражистських товариств (URL: <https://www.bl.uk/votes-for-women/articles/womens-suffrage-key-figures>).

Оскільки освіта – це один із найважливіших соціальних інститутів, то для її дослідження стане у пригоді соціологія як наука про суспільство. Так склалося історично, що поняття «соціального класу» завжди мало вплив на освіту у Великій Британії. Більшість дослідників історії жіночої освіти Сполученого Королівства (М. К. Борер, К. Дайхаус, Дж. Камм, Дж. Пурвіс, Ф. Хант та інші) розглядають освіту дівчат та жінок робітничого, середнього та вищого класів окремо. Навіть сьогодні освіта у Великій Британії є відображенням соціальної системи країни: вона є класово розподіленою та селективною (URL: <http://www.england-history.org/2012/10/education-in-great-britain/>). Більшість дітей відвідують безкоштовні загальноосвітні школи. Приблизно 7% британців здобувають освіту в дорогих приватних школах (URL: <https://www.gov.uk/government/news/elitism-in-britain-2019>). Варто зазначити, що більшість британських прем'єр-міністрів навчалися у приватних школах. Дві третини Кабінету міністрів Бориса Джонсона здобули освіту саме в таких закладах (URL: <https://www.theguardian.com/education/2019/jul/25/two-thirds-of-boris-johnsons-cabinet-went-to-private-schools>).

Важливим джерелом матеріалу для вивчення історії жіночої освіти є літературні твори певного історичного періоду, зокрема мемуари та біографії. Їх аналіз дозволить зрозуміти ставлення авторів та їхніх опонентів до питання жіночої освіти та статусу жінки в суспільстві загалом. Вірджинія Вулф у книзі «Своя кімната» описала ситуацію, коли їй не дозволили зайти до бібліотеки в Кембриджі, аргументуючи це тим, що дами допускаються туди лише в супроводі члена Університетської ради (жінки в той час не мали права бути членами Університетської ради) або з рекомендаційним листом (Woolf, 1929: 6). Жінкам, що прагнули здобути вищу освіту, часто доводилося долати чимало перешкод, від гендерної дискримінації, що обмежувала доступ до освітніх можливостей, до критики та насмішок студентів чоловічої статі. Традиції чоловічої вищої освіти були підкріплені належним чином фінансово, завдяки фондам, у які меценати та колишні випускники з давніх-давен жертвували значні кошти, що давало можливість студентам отримувати стипендії, тоді як студентки були позбавлені такого міцного фінансового фундаменту та відчували менше впевненості в майбутньому.

Із книги С. Мейджор “Doors of Possibility: The Life of Emmeline Tanner 1876–1955” ми дізнаємося про розвиток середньої жіночої освіти крізь призму біографії видатної британської освітньої діячки Еммелін Мері Теннер. Вона розпочала вчителювати у віці 13 років, водночас намагалась покращити власну освіту, що було нелегким завданням у Вікторіанську добу. Е. Теннер присвятила педагогічній роботі 57 років, працювала в середніх школах різного ґатунку: державних та приватних, денних та школах-пансіонах; була директоркою середніх шкіл під час Першої та Другої світових війн. Вона виконувала обов’язки очільниці Спільного комітету чотирьох асоціацій середніх шкіл під час Другої світової війни, як справжня лідерка навіть у важких умовах намагалась реформувати жіночу освіту, розширити освітні можливості дівчат. Найбільше відома як директорка славнозвісної своїми академічними результатами паблік-скул Роудін та своїм внеском в освітній Закон 1944 р., за що була нагороджена почесним орденом. Еммелін Теннер походила з небагатої родини та завдяки самовідданій праці й ентузіазму стала відомою освітньою діячкою у Великій Британії. Вона завжди виступала за те, щоб дати можливість усім дітям, незалежно від фінансового становища їхніх родин, найкращі освітні можливості відповідно до їхніх здібностей (Major, 1995: 358).

Історія жіночої освіти також має багато спільного з гендерними студіями. Якщо суспільство хоче обмежити права жінок або не допустити їх розширення, то воно часто обмежує особам жіночої статі доступ до належної освіти. Рівний доступ до освіти чоловіків та жінок є складовою частиною поняття «гендерна рівність». Протягом останніх двох століть рівень грамотності населення світу кардинально зріс: у 1820 р. лише 12% населення вміли читати та писати, у 2016 р. цей показник становив 86% (Roser, Ortiz-Ospina, 2016). У ході історії кількість неграмотних жінок світу завжди була вищою за кількість неграмотних чоловіків. На 1840 р. приблизно дві третини чоловіків та половина жінок в Англії були грамотними (Roser, Ortiz-Ospina, 2016). На 1900 р. завдяки руху за права жінок та розвитку жіночої освіти кількість письменних чоловіків та жінок в Англії зрівнялася. З найбільшим опором зіткнулися жінки, які намагались вступити до закладів вищої освіти. Ті британські заклади, що першими дозволили жінкам здобути вищу освіту, робили це досить обережно та зазначали, що це відбувається у вигляді експерименту. У перші десятиліття після отримання доступу до

вищої освіти жінки, що її здобули та вирішили працювати (згадаємо, що леді не годилося заробляти собі на життя), займалися в основному педагогічною діяльністю. Щоб проявити себе на іншій ниві, знову доводилося долати гендерні стереотипи. Особливих зусиль знадобилося докласти жінкам, щоб проявити себе в медицині та юриспруденції, галузях, що вважалися «суто чоловічими».

Із часу проведення Четвертої всесвітньої конференції зі становища жінок, яка пройшла в Пекіні у вересні 1995 р. (URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507#Text), багато країн зробили значний прогрес на шляху до досягнення гендерної рівності. Пекінська декларація та Платформа дій були одностайно ухвалені 189 країнами світу та послугували планом державної гендерної політики для низки країн. Освіта та професійна підготовка жінок стали однією із 12-и ключових цілей цієї Декларації (URL: <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/csw59/feature-stories>).

Однак існують країни, здебільшого в Азії й Африці, де гендерна нерівність усе ще вважається нормою. Доступ до освіти дівчат та жінок у цих країнах також часто обмежений, що спрямоване процвітання гендерних стереотипів та ідеї меншовартості жіноцтва. Варто згадати лауреатку Нобелівської премії миру, пакистанську правозахисницю Малалу Юсафзай, яка виступає за доступність освіти для жінок у всьому світі. Розуміючи важливість освіти, талібські екстремісти заборонили дівчатам ходити до школи. Малала публічно виступила проти цього та заявила про право кожної дівчинки на навчання, за що була важко поранена. Це, однак, не зупинило її: після одужання вона продовжила боротьбу за освіту і права жінок (URL: <https://malala.org/malalas-story>). Нині Малала проживає у Великій Британії, закінчила Оксфордський університет, проте і зараз отримує погрози від представників Талібану. На нашу думку, важливо висвітлювати інформацію про жінок-лідерок минулого та сучасності, які всупереч обставинам боролися за рівність прав чоловіків і жінок.

Висновки. Отже, історико-педагогічні дослідження варто здійснювати на перетині кількох наук, що взаємодоповнюють одна одну, результатом чого є підвищення якості проведеного дослідження завдяки відображенню цілісної картини явища, що вивчається, розгляду впливу історичних подій, суспільних змін, політики уряду тощо на педагогічні процеси. Такий підхід дозволить правильно зрозуміти першоджерела, оскільки думки сучасників певних подій та їхніх нащад-

ків може кардинально відрізнятись; дасть змогу надати неупереджену оцінку педагогічним реаліям досліджуваного часу.

Застосування міждисциплінарного підходу є складовою частиною збагачення педагогічних наук та підвищення стандартів проведення досліджень. Міждисциплінарні симпозиуми,

конференції, семінари та круглі столи спонукають по-новому подивитися на наявні проблеми, ознайомитися з різноманітними теоріями і концепціями, запозичити інструментарій і актуальні методи для проведення досліджень, знайти креативні рішення, що є умовою покращення функціонування сфери освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. Вип. 48. № № 1–2. С. 76–83.
2. Пекінська декларація. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507#Text (дата звернення: 11.09.2021).
3. Теренко О. О. Розвиток вищої жіночої освіти у США (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2013. 251 с.
4. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *Міждисциплінарні дискусії* : матеріали Науково-теоретичного семінару «Міждисциплінарні дослідження: теоретико-методологічні виміри», м. Київ, 5 грудня 2017 р. Київ, 2017. С. 7–13.
5. Child labour. Retrieved from National archives. URL: http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/childlabour.htm (дата звернення: 09.09.2021).
6. Education in Great Britain. URL: <http://www.england-history.org/2012/10/education-in-great-britain/>.
7. Elitism in Britain. 2019. URL: <https://www.gov.uk/government/news/elitism-in-britain-2019> (дата звернення: 10.09.2021).
8. Interdisciplinarity. Retrieved from Oxford Reference. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199680856.001.0001/acref-9780199680856-e-3955?rsk=skgbUk&result=1> (дата звернення: 10.09.2021).
9. Keys D. Revealed: Industrial Revolution was powered by child slaves. *Independent*. 2011. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/revealed-industrial-revolution-was-powered-child-slaves-2041227.html> (дата звернення: 10.09.2021).
10. Klein J. Th. *Interdisciplinarity : History, Theory, and Practice*. Detroit : Wayne State University Press, 1990. 348 p.
11. Major S. *Doors of Possibility: The Life of Emmeline Tanner 1876–1955*. Cambridge : Lutterworth Press, 1995. 406 p.
12. Malala's story. URL: <https://malala.org/malalas-story> (дата звернення: 12.09.2021).
13. Roser M., Ortiz-Ospina E. Literacy. 2016. URL: <https://ourworldindata.org/literacy> (дата звернення: 11.09.2021).
14. The campaign for women's suffrage: key figures. Retrieved from British Library Learning. 2018. URL: <https://www.bl.uk/votes-for-women/articles/womens-suffrage-key-figures> (дата звернення: 10.09.2021).
15. The 1870 Education Act, Retrieved from UK Parliament website. URL: <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact/> (дата звернення: 08.09.2021).
16. Two-thirds of Boris Johnson's cabinet went to private schools. *The Guardian*. 2019. URL: <https://www.theguardian.com/education/2019/jul/25/two-thirds-of-boris-johnsons-cabinet-went-to-private-schools> (дата звернення: 11.09.2021).
17. 12 critical areas. URL: <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/csw59/feature-stories> (дата звернення: 10.09.2021).
18. Woolf V. *A room of one's own*. New York : Fall River Press, 1929. 152 p.

REFERENCES

1. Kolot A. M. Mizhdystyplinarnyi pidkhid yak dominanta rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvithnoi diialnosti. [Interdisciplinary approach as a dominant of development of economic science and education]. *Social economics*. 2014. Issue 48. № № 1–2. P. 76–83 [in Ukrainian]
2. Pekinska deklaratsiia. [The Beijing Declaration]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507#Text [in Ukrainian] (Accessed on September 11, 2021).
3. Terenko O. O. (2013). Rozvytok vyshchoi zhinochoi osvity u SShA (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia). [The development of higher women's education in the USA (second half of XX – early XXI century)]. *Candidate's thesis*. Sumy [in Ukrainian].
4. Filipenko A. S. Mizhdystyplinarna metodolohiia: bazovi pryntsyipy. [Interdisciplinary methodology: basic principles]. Mizhdystyplinarni dyskusii : materialy naukovo-teoretychnoho seminaru "Mizhdystyplinarni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni vymiry" [Interdisciplinary discussions: materials of scientific and theoretical seminar *Interdisciplinary Research: Theoretical and Methodological Dimensions*] (Kyiv, December 5, 2017). Kyiv, 2017. P. 7–13 [in Ukrainian].
5. Child labour. Retrieved from National archives. URL: http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/childlabour.htm (Accessed on September 9, 2021)
6. Education in Great Britain. URL: <http://www.england-history.org/2012/10/education-in-great-britain/>.
7. Elitism in Britain. 2019. URL: <https://www.gov.uk/government/news/elitism-in-britain-2019> (Accessed on September 10, 2021).

8. Interdisciplinarity. Retrieved from Oxford Reference. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199680856.001.0001/acref-9780199680856-e-3955?rskey=skgbUk&result=1> (Accessed on September 10, 2021).
9. Keys D. Revealed: Industrial Revolution was powered by child slaves. Independent. 2011. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/revealed-industrial-revolution-was-powered-child-slaves-2041227.html> (Accessed on September 10, 2021).
10. Klein J. Th. (1990). Interdisciplinarity : History, Theory, and Practice. Detroit : Wayne State University Press. 348 p.
11. Major, S. (1995). Doors of Possibility: The Life of Emmeline Tanner 1876–1955. Cambridge: Lutterworth Press. 406 p.
12. Malala’s story. URL: <https://malala.org/malalas-story> (Accessed on September 12, 2021).
13. Roser, M., Ortiz-Ospina, E. Literacy. 2016. Retrieved from OurWorldInData.org. URL: <https://ourworldindata.org/literacy> (Accessed on September 11, 2021).
14. The campaign for women’s suffrage: key figures. Retrieved from British Library Learning. 2018. URL: <https://www.bl.uk/votes-for-women/articles/womens-suffrage-key-figures> (Accessed on September 10, 2021).
15. The 1870 Education Act, Retrieved from UK Parliament website. URL: <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact/> (Accessed on September 8, 2021).
16. Two-thirds of Boris Johnson’s cabinet went to private schools. The Guardian. 2019. <https://www.theguardian.com/education/2019/jul/25/two-thirds-of-boris-johnsons-cabinet-went-to-private-schools> (Accessed on September 11, 2021).
17. 12 critical areas. Retrieved from UN WOMEN website. URL: <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/csw59/feature-stories> (Accessed on September 10, 2021).
18. Woolf, V. (1929). A room of one’s own. New York: Fall River Press. 152 p.

УДК 373.5:3-045:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-44>**Алла КУЧЕРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-0219-9792*

кандидат історичних наук, доцент,

викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін

Херсонської академії неперервної освіти

(Херсон, Україна) *alla.alimovna69@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасне суспільство засноване на використанні інформації та знань. Сьогодні неможливо ігнорувати поширення медіа, різних форм інформаційних і комунікаційних технологій, їхній вплив на наше приватне, економічне, політичне і громадське життя. Тому для активної й успішної участі в житті інформаційного суспільства необхідні нові види компетенцій, знань, навичок і настанов. Сучасний прогрес у сфері інформаційних технологій і поширення нових цифрових медіа та навчальних середовищ зумовлюють збільшення важливості медійної грамотності, яка нині визнається однією з основних компетенцій у системі освіти. Сучасна історична освіта зараз розвивається в умовах переходу на компетентнісний підхід, який передбачає формування в учнів метапредметних, предметних, особистісних, міжособистісних, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, соціальних, зокрема й соціально-трудова, інформаційно-комунікативних, цивільно-правових компетенцій, компетенцій спілкування. Неможливо переоцінити значущість навичок читання і письма, однак включення медійної й інформаційної грамотності в набір фундаментальних навичок означає, що нині молоді потрібно також розуміти функції медіа й інших постачальників інформації, уміти шукати, оцінювати, використовувати і створювати інформацію для досягнення особистих, суспільних, професійних і освітніх цілей.

Формування компетентностей в учнів засобами різних предметів шкільної освіти – нагальна потреба часу. Історія – той предмет, який формує в учнів не тільки компетенції, а й історичну пам'ять, образи історичного минулого когнітивними методами візуалізації, соціально-цивільні, правові, дослідні, ціннісно-змістові й інші компетенції. Важливими під час їх формування є прийоми і методи медіаосвіти. У статті розглядається актуальна проблема сучасної освіти – формування інфомедійної грамотності учнів на уроках історії. Розкриваються поняття «медіаграмотність», «медіаосвіта», «медіатекст», «медійний потенціал програм з історії». Наводяться приклади роботи з інфомедіатекстом у викладанні історії.

Ключові слова: медіаграмотність, медіатекст, декодування.

Alla KUCHERENKO,*orcid.org/0000-0002-0219-9792*

Ph. D. (History),

Lecturer at the Department of Theory and Methods Teaching Disciplines

Kherson Academy of Continuing Education

(Kherson, Ukraine) *alla.alimovna69@gmail.com*

INFOMEDIA LITERACY FORMATION IN HISTORY LESSONS AT SECONDARY SCHOOL

Modern society is based on the use of information and knowledge. Today, it is impossible to ignore the widespread use of media, various forms of information and communication technologies, or their impact on our private, economic, political and public life. Therefore, for active and successful participation in the life of the information society, new types of competencies (knowledge, skills and attitudes) are needed. Modern advances in information technology and the proliferation of new digital media and learning environments have led to the growing importance of media literacy, which is now widely recognized as one of the key competencies in the education system. Modern historical education is currently developing in the transition to a competency-based approach, which involves the formation of students meta-subject, subject, personal, interpersonal, cultural, educational, social, including socio-labor, information and communication, civil law competencies, communication competencies. The importance of reading and writing skills cannot be overstated, however, the inclusion of media and information literacy in the set of fundamental skills means that today young people also need to understand the functions of media and other information providers, to seek, evaluate, use and create information to achieve personal, social, professional skills and educational goals.

Formation of competencies in students by means of various subjects of school education is an urgent need of the time. History is just the subject that forms in students not only competencies but also historical memory, images of the historical

past by cognitive methods of visualization, socio-civil, legal, research, value and other competencies. Techniques and methods of media education are important in their formation. The article deals with the current problem of modern educarmation of media literacy of students at History and Social Science The concepts of media literacy, media education, media texts, the potential of programs on History and Social Science are discussed, mples of working with a media text in the teaching process of History and ocial Science are presented.

Key words: media literacy, Media Text, decoding.

Постановка проблеми. Нині наше життя неможливо уявити без інтернету, більшість дослідників, які вивчають проблеми змін в освіті, говорять про необхідність формування інформаційної культури учнів. Передусім варто з'ясувати термінологію. Якщо «грамотність» у широкому розумінні терміна – не тільки вміння читати і писати запропонованою мовою, але ще і здатність писати згідно з установленими нормами граматики і правопису, то медіаграмотність – це вміння як розуміти й аналізувати медіатексти, так і створювати їх. «Медіаосвіта» – термін, яким позначають вивчення впливу засобів масової й іншої комунікації. «Медіаграмотність», або «медіакомпетентність», – вміння кваліфіковано використовувати засоби комунікації. Медіаосвіта в Україні тільки починає розвиватися як самостійний напрям і набуває більшої значущості.

Аналіз досліджень. Проблему формування медіаграмотності особистості протягом останніх років досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І. Антонова, О. Баришполец, І. Жилавська, В. Иванов, М. Маклюен, Ф. Рогов, О. Федоров, Е. Харт, С. Шейбе. Численними є також дослідження питань упровадження медіаосвіти в Україні (Г. Онкович, Л. Найдьонова, Ю. Казак, А. Литвин, В. Ризун, І. Чемерис), питань використання медіаосвітніх технологій у процесі навчання (Г. Волошко, Т. Иванова, Г. Дегтярьова, І. Колеснікова, В. Шарко), методики аналізу медіатекстів (С. Скиба, І. Сахневич, О. Шуневич), дидактичних підходів до формування медіаграмотності учнів на уроках суспільних дисциплін (Т. Бакка, О. Волощенко, А. Гриценко, Т. Мелещенко, О. Мокрогуз). Проте питання формування інфомедійної грамотності на уроках історії потребує обґрунтування та деталізації.

Мета статті – визначити сутність поняття «медіаграмотність учнів», обґрунтувати особливості та методичні умови формування інтермедійної грамотності учнів на уроках історії.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта – динамічно розвинений напрям, головною метою якого є адаптація молодого покоління до життя в умовах безперервного потоку інформації і тісної взаємодії із засобами масової комунікації (медіа). Зарубіжні автори нерідко визначають медіаосвіту

досить широко – як процес набуття знань про медіа і розвитку умінь, необхідних для їх аналізу, критики і навіть створення власних медіапродуктів. Систематичний опис іноземних моделей медіаосвіти й українського досвіду в цій сфері подано в дослідженнях А. Федорова. Компоненти змісту, що включаються в навчальний курс у рамках різних концепцій медіаосвіти, проаналізованих А. Федоровим, такі: знання про історію медіа; знання про систему виразних засобів, які використовують ті чи інші медіа («мова»); прийоми аналізу повідомлень, поширюваних за допомогою різних видів медіа; досвід аналізу цих повідомлень; досвід дослідницької та творчої діяльності зі створення власних учнівських проєктів, пов'язаних із медіа (Федоров, 2010: 43).

Істотним для нас буде виділення двох можливих моделей медіаосвіти у школі: предметної й аспектної. Предметна модель реалізується як факультатив або навіть як обов'язковий курс у рамках навчального плану. Аспектна ж передбачає інтеграцію окремих елементів медіаосвіти в навчальну дисципліну, як впливає з назви.

Ми переконані, що в умовах української системи освіти з великою кількістю курсів і обмеженим часом на їх вивчення інтеграція елементів медіаосвіти у предмети шкільної програми є більш прийнятною, навіть необхідною з огляду на актуальність завдань, що стоять перед медіаосвітою.

Винятковий потенціал щодо цього має історія як навчальний предмет, оскільки:

1) допускає використання найрізноманітніших джерел інформації під час вивчення минулого;

2) спрямована на формування в учнів умінь, що дозволяють здійснювати критику джерела інформації, частково збігаються у цьому із загальною розвивавальною спрямованістю медіаосвіти;

3) у зміст предмета легко можуть бути інтегровані знання про історію розвитку медіа, набуття яких є необхідним компонентом медіаосвіти (Шуневич, 2017: 103).

Однак постає питання, які саме види медіа мають ставати предметом вивчення на уроці історії? І як конкретно медіаосвіта може бути інтегрована в уроки без ухилення від цілей навчання історії?

Багатьма дослідниками в останні десятиліття відзначається зростання ролі аудіовізуальних медіа (фотографія, кіно, телебачення, відео). Наприкінці 1970-х рр. радянський культуролог і доктор філософських наук Г. Пондопуло заявив про становлення культури нового типу, «культури кадру» замість колишньої «письмової». Як в основі культури колишнього типу лежало слово як смислова одиниця, в основі нової лежить кадр.

Дослідниками виділяється три типи кадру, кожен із яких має власну специфіку: фотографічний (передає безпосереднє враження від реальної події); кінематографічний (виступає «осередком» монтажу, який і відповідає в основному за передачу сенсу і динаміки зображуваних подій); телевізійний (дозволяє включити глядача безпосередньо в «потік подій», тобто створює відчуття реальної присутності). Кожен тип кадру по-своєму організовує сприйняття глядача; передбачає специфічні процедури «прочитання»; виступає ланкою ієрархічного ланцюжка, де кожний наступний рівень убирає в себе специфіку попереднього. Отже, опанування граматики нової культури на уроках історії можливе передусім у разі звернення до трьох типів історичних джерел: документальної фотографії, документального кіно (хронікальні кадри) і телевізійного репортажу.

Необхідність у зверненні до цих джерел виникає у старших класах під час вивчення курсу новітньої історії України та зарубіжних країн. Додатковими аргументами на користь включення елементів медіаосвіти саме на цьому етапі виступають: пізнавальні можливості учнів старшого шкільного віку; орієнтація нового Державного стандарту на формування у старших класах креативної особистості, яка критично мислить, здатної здійснювати дослідницьку й інформаційно-пізнавальну діяльність.

Передбачувана модель інтеграції елементів інфомедійної грамотності в навчання історії має передбачати такі ступені:

1) звернення учнів до документальної фотографії (знайомство зі специфікою документальної фотографії; набуття вмінь аналізу фотознімку, набуття досвіду самостійної дослідницької діяльності в опорі на документальні фотознімки);

2) звернення учнів до документального кіно (знайомство зі специфікою кіно; набуття вмінь аналізу документального фільму, набуття досвіду дослідницької діяльності в опорі на документальне кіно);

3) звернення учнів до телерепортажу (знайомство зі специфікою телерепортажу; формування вмінь його аналізу; набуття досвіду дослідниць-

кої діяльності в опорі на телевізійні репортажі) (Жилавская, 2011: 36).

Сходинки моделі будуть мати однакову структуру, проте на кожній із них має відбуватися ускладнення операцій аналізу і дослідницьких завдань, запропонованих учням. Перші два аспекти кожного ступеня реалізуються на уроках історії під час виконання проблемних завдань. Досвід дослідницької діяльності набувається учнями самостійно у процесі виконання додаткового домашнього завдання.

До завдань, включених в урок, ставлять високі вимоги. Вони повинні сприяти реалізації освітніх завдань уроку і відповідати основним одиницям змісту; бути економними за часом; будуватися на основі діяльнісного підходу, що відповідає вимогам Державного стандарту і загальної орієнтації медіаосвіти.

Завдання сучасної школи – забезпечити входження учнів в інформаційне суспільство, навчити кожного школяра користуватися новими масовими інформаційно-комунікаційними технологіями. У сучасній школі існують реальні можливості для формування і розвитку медіаінформаційних компетенцій, а такі предмети, як «Історія України», «Всесвітня історія», мають дуже великий потенціал для інфомедійної грамотності. Одним із результатів освоєння навчального предмета у програмах з історії є вміння «використовувати знаково-символьну інформацію і працювати з різноманітними джерелами інформації». Як інфомедійну складову частину в чинному стандарті, концепції і програмі навчального предмета «Історія України» можна виділити таке:

– створення умов для гармонізації духовного і соціального розвитку особистості, здатної самостійно орієнтуватися в різноманітній інформації, складних процесах суспільного життя;

– практична спрямованість історичної освіти реалізується через засвоєння знань, умінь і навичок, які допомагають випускнику школи бути компетентним у сфері масової комунікації (знаходити, критично сприймати і використовувати інформацію, яка передається каналами засобів масової інформації);

– учні зможуть здійснювати пошук соціально-гуманної інформації в різних джерелах, аналізувати й інтерпретувати її; оцінювати різні судження про соціальні явища і процеси; формулювати й аргументувати власні судження щодо соціальних проблем;

– викладання навчального предмета «Історія» передбачає широке використання аудіовізуальних і електронних засобів навчання на всіх ета-

пах організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (Шуневич, 2017: 107).

Практично на кожному уроці історії ми аналізуємо різні джерела інформації: документи, текст підручника, відеосюжети, новини, карикатури, плакати, фотографії, картини тощо, щоб порівняти, зробити висновки і критично оцінити ту чи іншу подію. У цьому і полягає сенс інфомедійної грамотності. Однак інформація надходить до учнів із тисяч різних джерел, і ми повинні вчити їх критично ставитися до того, що вони читають, дивляться і чують. Усі медіатексти – це продукти медіа. Кожен меседж створюється людиною або групою для досягнення якоїсь мети і містить думку або систему цінностей, використовується для отримання контролю над думками, рішеннями, вибором медіакористувача. Щоб виділити і зрозуміти посил, потрібно зробити деконструкції або декодування медіатексту. У праці з медіатекстом потрібно насамперед знати засоби, якими користуються сучасні медіа, щоб впливати на людей, як-от: маніпуляція, пропаганда, стереотип, фейк. Декодування реклами, фільму, газетної статті, фото, плаката, історичного документа, тексту шкільного підручника, літературного твору відбувається за допомогою набору спеціальних питань:

- Хто написав / зняв / зробив це? Хто за це заплатив?
- Для кого це написано / знято / зроблено?
- Які прийоми використані, щоб передати інформацію?
- Які ідеї, цінності, думки доносяться?
- Що важливе залишилося повідомленням?
- Коли, де і як цей медіатекст вийшов?
- Це факт, думка або щось інше?
- Чи можна довіряти цьому джерелу?
- Як різні люди це можуть інтерпретувати?
- Хто виграв, а кому зашкодить цей меседж?
- Яка моя інтерпретація цього меседжу?
- Які мої дії у відповідь на цей меседж?

Учні можуть виконувати декодування індивідуально в письмовій формі, але колективне прочитання набагато ефективніше. Така колективна діяльність – потужний спосіб розвивати спектр навичок критичного мислення водночас із викладом базового змісту (Шейбе, 2014: 176).

На уроках історії часто доводиться працювати з фотографіями. Фотографія може бути найточнішим історичним документом.

Робота з фотографіями під час навчання історії не тільки «пожвавить» урок історії або проілюструє розповідь, але і допоможе розвинути критичне мислення, здатність помічати деталі,

читати символи. Як і в роботі з іншими матеріалами, у роботі з фотографією важливим є аналіз образів на фотографіях. Формат роботи з фотографією може бути різноманітним: питання ставить учитель, учні відповідають усно або працюють із робочим листом (домашнє завдання), у групах тощо.

Приклади завдань з роботи з фотографіями або зображеннями:

1. Структурний аналіз сюжету фотографії або картини. Постановка питань до картини або фотографії, на які не можна відповісти однозначно.

2. Створення колажу за заданою темою з фотографій, малюнків, фраз, чотиривіршів, символів, виразів.

3. Вибір відповідної асоціації. Із запропонованих ілюстрацій необхідно вибрати ту, яка асоціюється з конкретним історичним поняттям, подією, явищем, пояснити свій вибір.

4. Збирання пазла. Наприклад, із частин фотографії (картини) зібрати єдине ціле і прокоментувати, яке місце в сюжеті фотографії (картини) займає кожен окремий фрагмент.

5. Озвучення картини. На основі історичних фактів необхідно скласти монологи або діалоги персонажів фотографії / картини.

Названі форми роботи активно використовуються вчителями історії в освітньому процесі. Проте доцільно описати деякі прийоми і форми роботи з візуальною інформацією з метою формування в учнів інформаційної компетенції.

Пам'ятка з аналізу фотографії

- Що (кого) ви бачите на фотографії / картині?
- Яка подія показана на фотографії / картині?
- За якими ознаками ви визначили подію?
- Яке враження у вас складається від фотографії / картини?
- Який настрій виникає у вас після погляду на фотографію / картину?
- Чи є у вас якісь питання щодо сюжету фотографії / картини?
- Які моменти на фотографії / картині вам здаються суперечливими?
- Як ви думаєте, що привернуло увагу автора в даному сюжеті?
- Як ви думаєте, що автор хотів донести до глядача?
- Сформулюйте питання щод сюжету фотографії / картини.

Починати знайомство з особливостями документального фільму необхідно із прояснення для учнів ефекту монтажу. Нагадаємо, що згідно з поширеною у вітчизняній науці думкою, саме монтаж є для фільму головним засо-

бом передачі змісту. Для цього може бути взята «розкадровка» будь-якого уривка документальної хроніки, що стосується теми уроку. Наприклад, використання із цією метою стрічки французької кіностудії «Pathe», присвяченої світовій економічній кризі 1929–1933 рр., на уроці з історії зарубіжних країн цього періоду. Учням для аналізу пропонується один кадр із фільму (можна попросити назвати подію, про яку йдеться, із чим учні не можуть впоратися з огляду на інформаційну неповноту будь-якого фотографічного зображення), потім цей же кадр демонструється в контексті інших кадрів кінооповіді. Учні переконуються в тому, що кінокадр набуває сенсу тільки тоді, коли включений у послідовність інших кінокадрів. Цей сенс може змінюватися в разі зміни сусідніх кадрів, у чому і полягає ефект монтажу. Усвідомлення ефекту монтажу відкриває для учнів можливість до розуміння природи документального фільму, який, незважаючи на свою переконливість, ніколи не показує дійсність самою але завжди є її репрезентацією, тобто штучним, умовним зображенням.

Ознайомлення із цією особливістю документального кіно необхідне для подальшого набуття досвіду аналізу фільму і розвитку критичного мислення щодо кінореальності. Окрім того, воно дозволяє учням зрозуміти оповідальну структуру фільму, розпочати її аналіз через виділення в ній частин, виявлення їхнього змісту в контексті кінооповіді.

Робота з телевізійним репортажем стає особливо актуальною під час вивчення тем, що охоплюють період із 1985 р. Цілі уроки з вітчизняної історії 1990-х рр. можуть бути побудовані суто на аналізі телевізійних новинних випусків. На цьому рівні учні мають застосувати вміння, набуті в роботі з документальною фотографією і кіно, на якісно новому матеріалі, що стосується недавньої історії країни. Однак передусім необхідно ознайомити учнів зі специфікою цього виду джерел.

Аналіз власного сприйняття телерепортажу дозволяє учням усвідомити особливе відчуття включеності в потік «актуальних» подій, яке викликає репортаж, на відміну від кінохроніки минулого.

На уроках історії, особливо в 11-у класі, нам доводиться часто аналізувати випуски новин, відеосюжети. Ми використовуємо різні джерела, адже складно уявити розуміння політики, економічних процесів, міжнародних подій, різних етносів і культур поза медіа.

Для аналізу ми використовуємо приблизний план:

1. Яка головна тема фрагмента? Дайте назву фрагменту.
2. Де відбувається дія? Опишіть сцену. Опишіть персонажів, представлених у фрагменті. Назвіть їх і дайте їм оцінку: які з них є позитивними / негативними?
3. Які кінематографічні прийоми були використані (робота оператора, монтаж, музичний супровід)?
4. Як співвідноситься фрагмент з історичною дійсністю?

Нині учні отримують дуже багато інформації з інтернету, причому найбільшою мірою підлітки схильні довіряти своїм друзям, а це значить, що вони отримують щодня той блок новин, який «друзі» «перепостили» у своїй стрічці в соціальних мережах. Ці новини розлітаються мережею і стають найбільш важливими. Це явище дістало назву «слактивізм».

Термін «слактивізм» – транслітерація англійського *slacktivism*, утвореного від *slacker* – «нероба» і *activism* – «активізм» (Жилавская, 2011: 28). В англійських країнах слово існує вже 20 років і використовується для опису дій, спрямованих на підтримку соціальної кампанії або організації. В українській мові новий термін «слактивізм» з'явився не так давно. Традиційним засобом масової інформації стає проблематично привернути увагу до справді важливих подій, зате лайки, репости, підписання інтернет-петицій, статуси в соціальних мережах – усе це стало прикладом нового слактивізму, який замінює реальні дії на практиці. Дуже часто ці дії не приводять до змін, на які розраховують соціальні кампанії. Слактивізм може стати проблемним полем для дискусії на уроках історії: Чи можуть лайки і репости вирішувати соціальні проблеми? Що потрібно, щоб лайки перетворилися на реальні дії?

Під час вивчення теми «Органи державної влади України» можна виконати вправу зі створення електронного обігу / петиції. Учням пропонується проаналізувати можливості сервісів для створення електронних звернень і петицій, оцінити доцільність створення електронного обігу або петиції для вирішення конкретної проблеми. Для цього їм потрібно виконати низку дій:

1. Зайти на сайт petition.president.gov.ua, вивчити інформацію про сервіс, як написати звернення і які кампанії були проведені за останній рік.
- До яких кампаній приєдналося більше учасників? Чому?

– Які кампанії можна назвати успішними? Чи була вирішена порушена проблема? Як?

2. Порівняйте сервіс із глобальною платформою для створення кампаній Change.org із запропонованих питань петицій.

– Виберіть плюси і мінуси електронних звернень. Аргументуйте свою думку на створення електронних звернень.

– Запропонуйте свою тему для звернення або петиції.

Висновки. Отже, ми реалізуємо одну з вимог навчальної програми з історії – самостійне визначення учнями інстанції, куди необхідно звертатися для вирішення тієї чи іншої проблеми. Наведені у статті форми і види роботи не є вичерпними для досягнення інфомедійної грамотності учнів. Однак їх застосування дозволяє зробити сам процес навчання більш активним, зацікавити кожного учня, націлити на конкретний результат і сформулювати ключові компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Л., Постнова А. Коммуникативные способности и медиаграмотность студента-гуманитария. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 4. Т. 1. С. 185–188.
2. Баришполець О. Український словник медіакультури. НАПН України. Київ, 2014. 196 с.
3. Жилавская И. Медиаинформационная грамотность как новая грамотность информационного общества. *Журналист. Социальные коммуникации*. 2011. № 4. С. 35–45.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). 2016. URL: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennyamediaosvitivukraininovaredaktsiya/.
5. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін : посібник для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волощенко, О. Мокрогуза. Київ : Центр вільної преси ; Академія української преси, 2016. 201 с.
6. Федоров А. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог, 2010. 64 с.
7. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність : підручник для вчителя / пер. з англ. С. Дьома ; за заг. ред. В. Іванова, О. Волощенко. Київ : Центр вільної преси ; Академія української преси, 2014. 319 с.
8. Шуневич О. Шляхи формування медіаграмотності у процесі навчання учнів історії. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 103–109.

REFERENCES

1. Antonova L. G., Postnova A. A. Kommunikativnyie sposobnosti mediagramotnost studenta-gumanitariya. [Communicative abilities and media literacy of a humanities student]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2014. № 4. Vol. 1. P. 185–188 [in Russian].
2. Baryshpolets O. T. Ukrainskyi slovnyk mediakultury. [Ukrainian dictionary of media culture]. NAPS of Ukraine, Kiev, 2014. 196 p. [in Ukrainian].
3. Zhilavskaya I. V. Mediiinformatsionnaya gramotnost kak novaya gramotnost informatsionnogo obschestva. [Media information literacy as a new literacy of the information society]. *Journalist. Social communications*. 2011. № 4, pp. 35–45 [in Russian].
4. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvityv Ukraini (nova redaktsiia). [The concept of introduction of media education in Ukraine (new edition)]. 2016, URL: [https:// http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennyamediaosvitivukraininovaredaktsiya/](https://http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennyamediaosvitivukraininovaredaktsiya/) (Accessed 05 June 2021) [in Ukrainian].
5. Mediahramotnist na urokakh suspilnykh dystsyplin: posibnyk dlia vchytelia / za red. V. Ivanova, O. Voloshcheniuk, O. Mokrohuza. [Media literacy in the lessons of social disciplines: a guide for teachers]. Kiev. Free Press Center, Academy of the Ukrainian Press, 2016, 201 p. [in Ukrainian].
6. Fedorov A. B. Slovar terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti. [Dictionary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence]. Taganrog, 2010, 64 p. [in Russian].
7. Sheibe S., Rohou F. Mediahramotnist: pidruchnyk dlia vchytelia; per. z anhl. S. Doma; za zah. red. V. F. Ivanova, O. V. Volosheniuk. [Media literacy: a textbook for teachers]. Kyiv: Free Press Center, Academy of the Ukrainian Press, 2014, 319 p. [in Ukrainian].
8. Shunevych O. M. Shliakhy formuvannia mediahramotnosti u protsesi navchannia uchniv istorii. [Ways of forming media literacy in the process of teaching history to students]. *Ukrainian pedagogical magazine*. 2017. № 4, pp. 103–109 [in Ukrainian].

УДК 167 + 376 + 37.037

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-45>**Наталія ЛЕЩІЙ,***orcid.org/0000-0002-8843-7156**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації**Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**(Одеса, Україна) lleschiy@ukr.net*

ХАРАКТЕРИСТИКА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Стаття присвячена проблемі застосування засобів фізкультурно-оздоровчої програми в дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Мета роботи полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми в дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Матеріал дослідження та його методи: методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція). У дослідженні брали участь 90 дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Розроблено фізкультурно-оздоровчу програму для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, що включала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дитини зі складними порушеннями розвитку; вихідного положення; супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я дітей. Реалізація фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний, з виокремленням засобів і методів відповідно до періодів. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень їхнього фізичного розвитку. У рамках фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі розроблено інноваційну фізкультурно-оздоровчу програму для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, яка відрізнялася диференційованим підходом у регламентації фізичного навантаження та підборі засобів відповідно до рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку й етапу занять.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровча програма, навчально-реабілітаційний центр, діти зі складними порушеннями розвитку.*

Nataliia LESHCHII,*orcid.org/0000-0002-8843-7156**Ph. D., Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) lleschiy@ukr.net*

CHARACTERISTICS OF THE PHYSICAL CULTURE AND HEALTH PROGRAM IN MIDDLE SCHOOL AGE CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER

Formulation of the problem. The article is devoted to the problem of application of means of the physical culture and health program in middle school age children with complex developmental disorders in the conditions of educational and rehabilitation center. The purpose of the study is to substantiate the physical culture and health program for middle school age children with complex developmental disorders. Research material and its methods: methods of theoretical level of research (analysis, synthesis, induction, deduction). The study involved 90 middle school children with complex developmental disorders (intelligence and hearing impairment). Results. Physical culture and health program for children with complex developmental disorders was developed that included a rational combination of exercises of different directions; adherence to their optimal intensity and duration of performance in accordance with the individual characteristics of the child with complex developmental disorders; the starting position; comorbidities and the factor structure of the overall level of physical health of children. The implementation of the physical culture and health program was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and maintenance with the separation of tools and methods according to the periods. The content of the program provided for the presence

of special sets of physical exercises that contributed to the physical development and improvement of children's health in accordance with the violations of their physical development. Conclusions. As part of physical culture and health work in the educational and rehabilitation center innovative physical culture and health program was developed for middle school children with complex developmental disorders, which differed in a differentiated approach to regulating physical activity and selection of means according to the level of physical health of a child with complex developmental disorders.

Key words: physical culture and health program, educational and rehabilitation center, children with complex developmental disorders.

Постановка проблеми. Багатоманітність сполучуваності рухових, сенсорних, мовленнєвих та інтелектуальних особливостей розвитку спричинює різноманітні бар'єри у процесі навчання і виховання дітей зі складними порушеннями розвитку. Діти зі складними порушеннями розвитку мають поєднання двох і більше порушень, які тісно корелюють одне з одним, утворюють унікальні комплекси проявів, що негативно позначаються на цілісному розвитку організму дитини, спонукають до нових наукових пошуків для вирішення цієї проблеми (Лещій, 2020: 15). Аналіз результатів сучасних досліджень онтогенезу інтегративної діяльності функціональних систем організму дитини переконливо свідчить про провідну роль рухового аналізатора у створенні компенсаторної основи для продуктивного подолання обмежень функціонування (Бобренко, 2011: 23). Саме тому одним із засобів успішної реабілітації та подальшої соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку є використання оздоровчого потенціалу фізичної культури, функція якої полягає у формуванні в дітей відповідних умінь і навичок, стимулюванні їхньої пізнавальної активності, забезпеченні набуття досвіду практичної діяльності і спілкування (Лещій, 2020: 100).

Аналіз досліджень. Фізкультурно-оздоровча складова частина освітнього процесу дітей, які мають складні порушення розвитку, суттєво відрізняється від комплексу заходів, що традиційно використовуються у спеціальних закладах освіти для дітей із певним типом порушення або більшості закладів з інклюзивним навчанням (Ляхова, 2007: 30). Специфіка її організації зумовлена регламентом функціонування навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ), у якому забезпечуються індивідуальний догляд та супровід учнів / вихованців зі складними порушеннями з метою здобуття ними освіти або пропонуються абілітаційні/реабілітаційні, корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги (Глуценко, 2014: 52). За таких умов підвищується вірогідність консолідації різнопрофільних фахівців для досягнення спільної мети та реалізації завдань фізкультурно-оздоровчої роботи, а також її включення до цілісного процесу абілітації/реабілітації (освітні, корекційно-розвиткові, позакласні, само-

стійні, дистанційні заняття вдома самостійно або за підтримки батьків тощо).

Вищезазначені результати досліджень перебігу сервісної підтримки свідчать про необхідність і можливість організації комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку у НРЦ, проте наукові розробки означеного спрямування відсутні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми в дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція).

У дослідженні брали участь 90 дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Експериментальна база дослідження: КЗ «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1», КЗ «Київський навчально-реабілітаційний центр I–III ступенів № 6», КЗ «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10», Калуський навчально-реабілітаційний центр Івано-Франківської обласної ради, КЗ «Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр», КЗ «Київська загальноосвітня спеціальна школа-інтернат I–III ступенів № 9», КЗО «Дніпропетровський багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання», КЗ «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 91 I–III ступенів» для глухих дітей, КЗ «Херсонська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів», КЗ «Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 6».

Комплексна, диференційована, багатфакторна система фізкультурно-оздоровчої роботи у НРЦ передбачала розроблення фізкультурно-оздоровчої програми для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку як складника експериментальної системи. Програма мала інноваційну спрямованість фізичної культури для означеної категорії дітей: за індивідуально-диференційованим підходом було розроблено фізкультурно-оздоровчі заняття, на яких

було враховано особливості кардіореспіраторної системи, рівень соматичного здоров'я та фізичної підготовленості середніх школярів зі складними порушеннями розвитку. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень їхнього фізичного розвитку. Було включено такі засоби: танцювальну аеробіку, силові вправи, фітбол-аеробіку, йогу, стретчинг та дихальну гімнастику, а також додаткові предмети й устаткування (гантелі, м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, гумовий амортизатор), що сприяло ефективному вирішенню поставлених завдань та впливало на емоційний стан дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Реалізація фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний.

За методикою Г. Апанасенко дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку було розподілено за рівнями соматичного здоров'я на низький, нижчий за середній, середній.

Змістом і завданнями підготовчого періоду (8 тижнів) виступили: адаптація організму дітей із складними порушеннями розвитку до оздоровчо-корекційної роботи; ознайомлення з технікою виконання вправ танцювальної аеробіки, стретчингу, силових вправ, дихальної гімнастики; створення позитивної налаштованості щодо занять фізкультурно-оздоровчого спрямування; активізація роботи кардіореспіраторної системи.

Змістом і завданнями тренувального періоду (16 тижнів) було: збільшення адаптаційних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку до навантаження, яке поступово зростало; закріплення техніки виконання танцювальної аеробіки, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; формування мотивації до систематичних занять за фізкультурно-оздоровчими програмами; поліпшення рухових здібностей; корекція постави та низького рівня фізичного здоров'я; сприяння поліпшенню функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем.

Змістом і завданнями підтримувального періоду (12 тижнів) було: підтримання досягнутого рівня функціонування кардіореспіраторної системи середніх школярів зі складними порушеннями розвитку; формування техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; стимулювання мотивації до систематичних занять за індивідуальними, диференційованими фізкультурно-оздоровчими програмами;

поліпшення рухових здібностей; нормалізація постави; підвищення рівня фізичного здоров'я; підвищення функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем.

Для дітей середнього шкільного віку з низьким рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді тривалість заняття за розробленою програмою становила 30–35 хвилин, у тренувальному – 40–45 хвилин, у підтримувальному – 55–60 хвилин; інтенсивність фізичного навантаження становила відповідно 40–45, 45–50 та 50–55% від резерву ЧСС.

Для дітей із нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді занять фізкультурно-оздоровчою програмою тривалість становила 35–40 хвилин, у тренувальному – 45–50 хвилин, у підтримувальному – 60 хвилин; інтенсивність фізичного навантаження становила відповідно 45–50, 50–55 та 55–60% від резерву ЧСС.

Діти із середнім рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді займалися упродовж 40–45 хвилин, у тренувальному – 50–55 хвилин, у підтримувальному – 60 хвилин; інтенсивність фізичного навантаження у відповідних періодах становила 45–50, 55–60 та 60–70% від резерву ЧСС.

У підготовчому періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я вправи танцювальної аеробіки та силові вправи становили 30% часу заняття; дихальні вправи та стретчинг – 20% часу. Для дітей із нижчим за середній рівень фізичного здоров'я на танцювальну аеробіку було відведено 40% часу, силові вправи – 30%, стретчинг – 20%, дихальні вправи – 10%; із середнім рівнем відповідний розподіл засобів становив 40, 40, 20 та 10%.

Під час тренувального періоду для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 30% часу, силові вправи – 40%, стретчинг та дихальні вправи – по 20%; із нижчим за середній рівень – вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки та стретчингу становили по 20% часу, силові вправи – 40%; із середнім рівнем – вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки та силові вправи становили по 30% часу, стретчингу – 10%. Блок-схема структури та змісту фізкультурно-оздоровчої програми представлена на рис. 1.

На підтримувальному періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 20% часу, степ-аеробіки – 40%, на силові вправи – 30%, стретчинг – 10%; із нижчим за середній рівень відповідні вправи розподілилися таким чином: 20, 30, 40 та 10%.

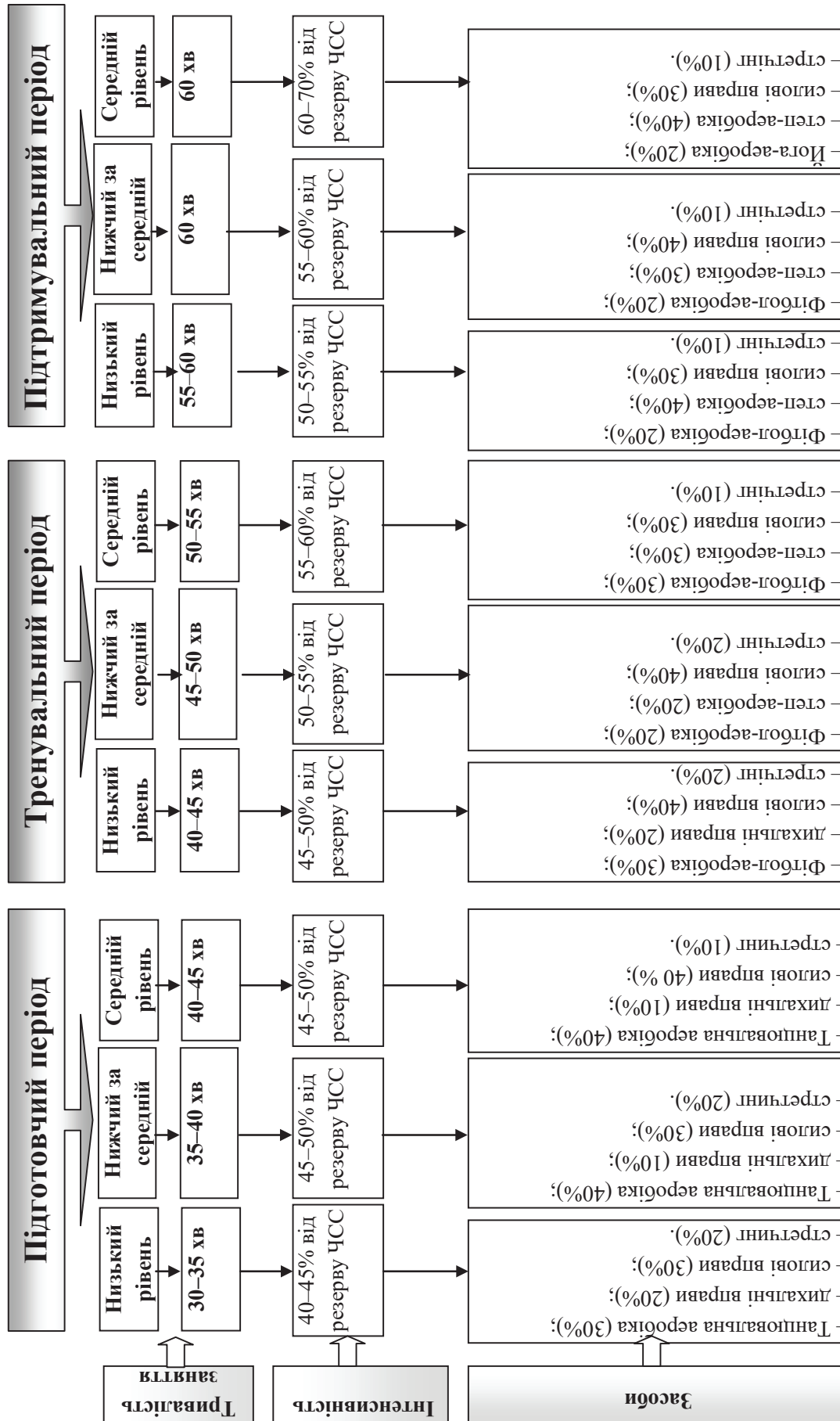


Рис. 1. Структура та зміст фізкультурно-оздоровчої програми для дітей середнього шкільного віку

Для дітей із середнім рівнем фізичного здоров'я на цьому етапі йога-аеробіка становила 20% часу, степ-аеробіка – 40%, силові вправи – 30%, стретчинг – 10%.

Навчання дітей середнього шкільного віку вправ танцювальної аеробіки та степ-аеробіки проводили в такій послідовності: вивчення однієї вправи, потім послідовне об'єднання кількох вправ у серію, потім формували певну комбінацію із серії вправ.

Під час навчання окремих серій вправ та комбінацій застосовували переважно метод лінійної прогресії та від «голови до хвоста», адже саме такі способи були більш прийнятними для засвоєння дітьми середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

У разі вивчення нових елементів танцювальної аеробіки за лінійним методом багаторазово повторювали окремі елементи, а потім намагалися його ускладнювати збільшенням темпу виконання, використанням додаткового устаткування чи додаванням рухів руками.

У разі застосування методу «від «голови до хвоста» окремо розучували 2 вправи, потім їх поєднували, вивчали третю, а потім поєднували її з передостанньою. Цей метод навчання був більш складним для дітей, його використовували переважно на підтримувальному етапі, коли вже основна база вправ була засвоєна учнями.

Демонстрація всіх вправ танцювальної аеробіки та степ-аеробіки проводилася у дзеркальному зображенні, що дозволяло дітям легше зрозуміти техніку виконання окремих вправ і уникати помилок.

Навчання вправ степ-аеробіки розпочинали з висоти сходинки не більш ніж 10 см на тренувальному періоді, а на підтримувальному поступово збільшували до 15–20 см залежно від рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку.

Степ-платформу використовували не тільки для виконання аеробних вправ, але й для виконання вправ силового спрямування (віджимання зі ступу з різним вихідним положенням рук; укріплення м'язів черевного пресу – лежачи на спині чи боці; м'язів спини та сідниць – лежачи животом на ступі). Навантаження на заняттях степ-аеробікою варіювалося залежно від обраної висоти платформи, темпу та складності виконуваних рухів, кількості стрибків, використання обтяжень.

На перших заняттях зосереджували увагу учнів на техніці безпеки виконання вправ, а саме униканні надмірного нахилу вперед чи прогину

назад у поперековому відділі хребта, згинанні ніг у колінному суглобі під час підйому на степ; під час підйому на степ цілком ставити стопу на центральну частину платформи.

Під час виконання вправ фітбол-аеробіки інтенсивність їх також варіювалася залежно від рівня фізичного стану дитини. На перших заняттях навчали дітей підтримання балансу на фітболі у вихідному положенні сидячи, лежачи животом та спиною. Такі різноманітні вихідні положення сприяли залученню глибоких м'язів спини для підтримання рівноваги, а також розвитку координаційних здібностей, вестибулярного апарату і формуванню навички правильної постави.

В основній частині заняття виконували вправи для розвитку м'язів черевного преса, зміцнення м'язів спини, косих м'язів тулуба, шиї, формування навичок рівноваги та правильної постави, збільшення рухливості хребта. Розмір фітбола підбирався індивідуально залежно від зросту та маси дитини зі складними порушеннями розвитку. Давали можливість вибору дітям кольору м'яча залежно від власних побажань. Для різноманітності занять фітбол-аеробікою в дітей зі складними порушеннями розвитку застосовувалися рухливі ігри з фітболом. Наведемо приклади деяких із них:

1. «Бездомний зайчик». Фітболи в довільному напрямі розташовуються в різних кінцях зали з кількістю, щоб була меншою від кількості учасників. Усі учасники є «зайцями», які за командою починають бігати по залу. Після проголошення команди: «Усі в дім!» гравці сідають на будь-який із м'ячів. «Бездомним зайцем» є той учасник, що не зайняв м'яч. Він вибуває із гри. У кожній наступній грі кількість м'ячів скорочується на один.

2. Естафета «Цвіркуни». Учасники поділяються на дві команди, розташовуються в колоні, сидячи на фітболах перед стартом. За командою починають виконувати стрибки на м'ячах на установлену відстань 5–10 метрів уперед. Коли перший гравець перетне стартову лінію та доторкнеться рукою до наступного учасника, то він починає стрибати. Виграє команда, яка першою закінчить естафету. Такі естафети сприяли збільшенню функціонального резерву кардіореспіраторної системи, витривалості, координації та сили м'язів ніг у дітей зі складними порушеннями розвитку.

3. Прогнися й передай м'яч. Діти сідали на підлогу в колону по одному на відстані 1 м один від одного. За командою діти виконували прогин у поперековому відділі хребта та передавали фітбол

над головою до кінця колони. Останній гравець у колонні, коли одержав фінтбол, сідав першим. Переможцем ставала та команда, яка найшвидше займала своє вихідне положення.

У заключній частині заняття незалежно від рівня фізичного здоров'я й етапу занять виконувалися вправи стретчингу, які сприяли збільшенню мобільності в суглобах, еластичності м'язів та зняттю напруження після отриманого навантаження в основній частині заняття.

Висновки. У рамках фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі

розроблено інноваційну фізкультурно-оздоровчу програму для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, яка відрізнялася диференційованим підходом у регламентації фізичного навантаження та підборі засобів відповідно до рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку й етапу занять.

Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну апробацію фізкультурно-оздоровчої програми для дітей середнього шкільного віку щодо поліпшення функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобренко І. В. Розвиток просторового орієнтування у молодших школярів із складними порушеннями психофізичного розвитку: реалізація у навчальній програмі з фізичної культури. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник статей молодих учених. 2011. Вип. 2. С. 23–32.
2. Глушенко К. О., Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 52–57.
3. Лещій Н. П. Стан фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасній практиці освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 1 (30) . С. 99–106.
4. Лещій Н. П. Теоретико-методичні основи фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру : монографія. Одеса : ПНПУ, 2020. 304 с.
5. Ляхова І. М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : афтореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 42 с.

REFERENCES

1. Bobrenko I. V. Rozvytok prostоровoho oriientuvannia u molodshykh shkoliariv iz skladnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku: realizatsiia u navchalnii prohrami z fizychnoi kultury [Development of spatial orientation in junior schoolchildren with complex disorders of psychophysical development: implementation in the curriculum of physical culture]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb.statei molodykh vchenykh*, 2011, Vyp. 2, pp. 23–32 [in Ukrainian].
2. Hlushenko K. O., Hladkykh N. V. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohihiia - Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohihiia* - Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 2014, 26, 52–57 [in Ukrainian].
3. Leshchii N. P. Stan fizkulturno-ozdorovchoi roboty v suchasni praktytii osvithno-reabilitatsiinoho tsentru dlia ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [The state of physical culture and health work in the modern practice of the educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*, 2020, № 1 (30), pp. 99–106 [in Ukrainian].
4. Leshchii N. P. Teoretyko-metodychni osnovy fizkulturno-ozdorovchoi roboty z ditmy zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvithno-reabilitatsiinoho tsentru [Theoretical and methodical bases of physical culture and improving work with children with difficult disturbances of development in the conditions of the educational and rehabilitation center]: monohrafiia. Odessa : PNPNU, 2020, 304 s. [in Ukrainian].
5. Liakhova I. M. Teoretyko-metodychni osnovy korektsii rukhovoii sfery ditei zi znyzhenym slukhom zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological bases of correction of the motor sphere of children with hearing impaired means of physical education]: Extended abstract of Doctor's thesis, Kyiv, 2006, 42 s. [in Ukrainian].

УДК 81'243:81'33:808

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-46>**Марія ЛИЗАК,***orcid.org/0000-0002-8171-5352*

магістр філології,

молодша наукова співробітниця

Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків

із діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *mariia.i.lyzak@lpnu.ua***ПОДКАСТИНГ ЯК НОВІТНІЙ СПОСІБ НАБУТТЯ АУДИТИВНИХ НАВИЧОК**

У статті досліджено новий спосіб здобуття навичок слухання – подкастинг. Ми з'ясували його поняття та види за формою подачі матеріалу. Зазначимо, що ця тема ще не була об'єктом лінгводидактичних досліджень в аспекті навчання української мови як іноземної, що підтверджує її актуальність.

Автор розвідки ставить за мету з'ясувати поняття подкастингу і способів застосування подкастів як навчального матеріалу на заняттях із вивчення української мови як іноземної, а також запропонувати теми для подкастів.

Обґрунтовано доцільність використання подкастингу зі студентами-іноземцями. Проаналізовано, які переваги використання подкастів, їхні особливості порівняно з іншими типами аудіотекстів. Підсумовано можливості налаштувань на кожній платформі для подкастів.

Досліджено способи використання подкастів під час вивчення іноземних мов. Визначено їхню цінність щодо поглиблення знань з української мови як на початковому й базовому рівнях (A1 – A2), на рубіжному й середньому (B1 – B2), так і на високому чи в разі вільного володіння (C1 – C2). Запропоновано систему вправ для кожного рівня, ураховуючи специфіку роботи на кожному рівні. З'ясовано, які навички можна розвивати за допомогою подкастів. Визначено основні відмінності змісту й переваги розмовного стилю мовлення подкастів.

Зроблено висновки, що подкастинг є зручним способом для вивчення іноземної мови, він допомагає якнайкраще підготувати студента до реальної комунікації. Його можна використовувати як в аудиторних умовах, так і поза ними. Розміття подкастів допоможе вибрати аудіотекст, який відповідатиме індивідуальним вподобанням і потребам студента.

Перспективу дослідження автор статті вбачає в розвиненні теми дослідження, створенні більш різноманітної і структурованої системи використання подкастингу під час вивчення саме української мови, а також розширенні матеріалів самих подкастів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лінгводидактика, види мовленнєвої діяльності, слухання, подкастинг, подкаст.

Mariia LYZAK,*orcid.org/0000-0002-8171-5352*

Master's of Philology,

Junior Researcher Fellow

International Institute of Education, Culture and Relations

with the Diaspora of National University "Lviv Polytechnic"

(Lviv, Ukraine) *mariia.i.lyzak@lpnu.ua***PODCASTING AS THE LATEST WAY TO DEVELOP LISTENING SKILLS**

The article considers a new method of developing listening skills – podcasting. We have clarified its concepts and types according to the form of presentation of the material. It has been found out that the topic has not been the subject of linguo-didactic research and the aspect of Ukrainian as a foreign language learning, which testifies to the relevance of the issue raised in the article.

The author aims at determining and clarification of the concept of podcasting and the ways of using the podcasts in the process of learning the Ukrainian language as a foreign and suggests topics for podcasts.

We have analyzed the advantages of using podcasts and their features in comparison with other types of audiotexts. Also, we have summarised the possibilities of each platform for podcasts.

The paper analyzes the ways of using podcasts during the process of foreign language learning, their value for improving the knowledge of the Ukrainian language at the Elementary Pre-Intermediate (A1 – A2), at the Intermediate and Upper-Intermediate (B1 – B2), and at Advanced or Proficiency levels (C1 – C2). We have suggested a system of exercises for each level, taking into account the specifics of work at each level and found out what skills will be developed by each type of podcasts. We have identified the main differences in the content and advantages of the conversational style of podcasts.

In conclusion, podcasting is a convenient way to learn a foreign language, it helps to best prepare the student for real speech. It can be used both in the classroom and outside it. A variety of podcasts will help you choose the audiotext that will match the individual's skills and student's preferences.

The author sees the prospect of the research in scientific and methodological investigations devoted to the works of the research topic, the creation of a more diverse and structured system of using podcasting in the study of the Ukrainian language, as well as creating the materials of the podcasts.

Key words: *Ukrainian as foreign language, linguodidactics, types of speech activity, listening, podcasting, podcasts.*

Постановка проблеми. Під час вивчення іноземної мови однією з ключових навичок є вміння сприймати текст на слух, однак часто в аудиторних умовах цьому виду мовленнєвої діяльності приділяють найменше уваги. Одним із сучасних способів вивчення української мови за допомогою аудіо як самостійно, так і з викладачем є подкастинг. Більш адаптовані до сучасного світу аудіотексти з великим різноманіттям тем, налаштувань і навичок, які вдосконалюють студенти, а також подкасти неабияк поживляють й урізноманітнюють процес навчання. Подкастинг можна використовувати на всіх етапах вивчення мови, беручи до уваги індивідуальні можливості студента, зосередивши увагу на творенні діалогів, розвитку фонологічних або вимовних навичок, граматичних правил тощо.

Аналіз досліджень. Попри свою актуальність, тема подкастів у системі навчання української мови є маловивченою. Подкаст як матеріал для вивчення української мови як іноземної досліджували М. Шевченко, С. Ніколаєва, які зазначили переваги використання, проаналізували алгоритм роботи з подкастами, а також власне процес створення вправ. Більше про процес застосування подкастів на заняттях і труднощі, які виникають в іноземців під час аудіювання, дослідила О. Семютюк. Більше українських методистів вивчали подкастинг як засіб вивчення англійської мови, серед них О. Балтіна, О. Бецько, Н. Грицик, Т. Шиян, І. Дробіт. Серед іноземних дослідників зазначаємо таких, як: С. Адамс, Д. Джоббінгс, Д. Дик, Е. Лубер Д. Маккінні, Г. Стенлі.

Подкастинг належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання. Цей вид мовленнєвої діяльності в навчанні мови як іноземної розглядали вчені О. Бігич, О. Долгіна, Н. Єлухіна, І. Колеснікова, З. Кочкіна, О. Кострубін, О. Лазаренко, О. Метьюлкіна, І. Синиця, Л. Хасанова, Н. Харламова, З. Цінько, І. Юзвяк та інші. Вони описали психофізіологічні механізми процесу слухання і сприйняття іномовного тексту, визначальні риси аудіювання, виділили труднощі в роботі з аудіотекстами.

Мета статті – з'ясувати поняття подкастингу і способів застосування подкастів як навчального матеріалу на заняттях із вивчення української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення іноземної мови важливу роль відводять аудіюванню, завдяки якому студенти навчаються сприймати й розуміти усне мовлення, засвоюють лексичний склад мови та її граматичну структуру. Відповідно до досліджень науковців, у свій вільний від сну час людина найбільше слухає (45%), трохи менше говорить (30%) і найменше читає і пише (16 і 9% відповідно) (Seretny, 2000: 137). Також аудіювання допомагає сформувати навички для інших видів мовленнєвої діяльності, особливо компетенції говоріння, яка безпосередньо залежить від умінь розуміти співрозмовника.

Одним зі способів набуття навичок слухання є **подкастинг**. Термін походить від англ. *iPod*, тобто назви плеера Apple, та другої частини слова *broadcasting*, яке в перекладі означає «радіомовлення», «передача» (Балтіна, 2011: 1). Тобто це аудіофайл, який можна слухати як музику і водночас за стилем схожий із розмовою на радіо.

Власне автора подкасту називають **подкастером**, він може обрати різні види подкастингу. Подкасти можуть мати формат звичайного аудіо (**подкастинг**) або мати додаткові візуальні опори у формі запису виступу (**відеокасти**) чи паралельної демонстрації екрану автора з поясненням того, що зображено на екрані (**скрінкастинг**) (Балтіна, 2011: 2). Такі аудіокоментарі – популярний спосіб для процесу навчання, адже найкраще відтворюють аудиторне навчання у форматі онлайн.

Наведемо кілька **переваг подкастингу**:

- 1) функція зміни налаштувань аудіотексту (регулювання швидкості, використання автоматичного вирізання пауз);
- 2) можливість удосконалювати різні навички (фонетичні, вимовні, лексичні, граматичні тощо);
- 3) диференційований підхід, який допомагає обирати аудіотекст спеціально під вподобання або потреби іноземного студента;
- 4) удосконалення вміння розпізнавати основну інформацію в потоці реального мовлення;
- 5) розвиток умінь сприймати великі комунікативні ситуації без зупинок (залежно від рівня знань мови);
- 6) можна використовувати для групових або індивідуальних занять.

Навчальні аудіотексти, тобто такі, які пристосовані до вивчення іноземної мови на певному рівні, дають інформацію, сприяють інтегративному навчанню видів мовленнєвої діяльності й автоматизації граматичних навичок. Якщо студент добре сприймає аудіотекст, то може збільшити швидкість прослуховування і скористатися функцією вирізання пауз для заощадження свого часу у процесі слухання.

С. Ніколаєва і М. Шевченко підкреслюють, що важливо, щоб текст відповідав рівню студента і містив 10% незнайомих слів, значення яких може стати зрозумілим із контексту. Також необхідно врахувати змістові чинники: розуміння загального змісту, виокремлення основної інформації, розуміння семантики ключових мовних одиниць (Ніколаєва, 2013: 13).

Зараз існує безліч способів, як слухати подкасти, передусім це інтернет-сайти або додатки. Відповідно до рейтингів інтернет-ресурсів, в Україні найбільш популярними є такі додатки: *Apple Подкасти, Google Подкасти, SoundCloud, Spotify, Pockets Casts, Podcast Republic, CastBox* (Подкасти, 2020).

Якщо проаналізувати їхні функції, то можемо назвати такі переваги й недоліки кожного з додатків. Усі з них мають синхронізацію між пристроями, можливість завантажити аудіотекст. Усі, окрім *SoundCloud*, мають можливість регулювання швидкості текстів і таймер сну. Цікавою є дві особливості *Pockets Casts* – посилення звуку й вирізання пауз, завдяки чому студент витрачає менше часу на слухання аудіо.

Викладачі у процесі навчання можуть використовувати будь-який із цих додатків. Передусім це стосується інтерактивного повторення засвоєного під час заняття. Наприклад, інформації з лекції, демонстраційного матеріалу, якщо це скрінкасти, або самостійного вивчення додаткового матеріалу учнем під час прослуховування інтерв'ю, різних додаткових аудіоматеріалів із певної тематики, радіопрограм, оголошення, коментування чогось тощо. Як стверджує О. Балтіна, якщо у процесі навчання були залучені подкасти, студенти більш схвально відгукувалися про навчальний процес, краще запам'ятовували матеріал й активніше навчалися, ніж за допомогою підручника. Також дослідниця радить слухати подкаст двічі для кращого звикання до вимови, інтонації носія мови та кращого розуміння змісту. Також, на її думку, подкасти забезпечують сприятливу мовну атмосферу для презентації нових лексичних або граматичних явищ чи вдосконалення вимовних особливостей студентів шляхом імітування тембру, інтонації,

швидкості мови диктора, намагаючись повторити за ним його виступ (Балтіна, 2011: 3).

Відповідно до цього під час аналізу 70 подкастів для вивчення іноземних мов ми виділили такі **види аудіотекстів** залежно від змісту (Top 60 Language Learning Podcasts, 2021):

- 1) пояснення фонологічних особливостей мови;
- 2) вивчення граматичних правил в аудіоформі;
- 3) пояснення нової лексики, фразеологізмів тощо;
- 4) слухання текстів на побутові теми (типові діалоги, наприклад «Здійснення покупки в магазині»);
- 5) слухання текстів на специфічні теми (бізнес, медицина тощо);
- 6) слухання інтерв'ю із цікавими гостями;
- 7) дискусії на актуальні теми.

Залежно від **мети і способів** вивчення тексти можуть бути розважальними, робити акцент на швидкості мовлення – звичне для повсякденного мовлення, повільне або, навпаки, швидке. Щодо змістового наповнення, то деякі тексти пропонують слухати повсякденне мовлення, інші – специфічні теми, наприклад бізнес-лексику, або зосереджують увагу на культурних особливостях чи історії країни.

Більшість подкастів тривають до 10 хв, це свідчить про те, що аудиторія любить короткі аудіо, але які постійно оновлюються, щоб стабільно підтримувати свої мовні навички. Оскільки більші тексти вимагають від студентів використовувати більше часу й опрацьовувати більше нового матеріалу, вони є менш популярними.

Самі подкасти можуть мати транскрибований текст для детального ознайомлення (це обов'язково для початкового рівня) і пошуку невідомих слів, а також вправи на перевірку засвоєної інформації тексту.

Важливо врахувати, на якому **етапі вивчення мови** доцільно подавати той чи той текст. Ми проаналізували аудіотексти для вивчення англійської мови для рівнів A1 – A2, щоб зрозуміти, які вимоги до процесу навчання на цих рівнях і застосувати їх для навчання української мови (Top ESL Podcasts For English Language Learners, 2020). На початковому рівні пропонуємо використовувати подкасти, які спрямовані на розвиток фонологічних умінь, невеликі історії на побутові теми з обов'язковою транскрипцією тексту з поясненням ключових слів і вправами на засвоєння інформації.

Наприклад, для вивчення української мови на початковому етапі можна подати текст і вправу на

розрізнення $z - x - t$, $c - ш - ч - щ$, $в - ф$, $є - і - ю - я - ь$ тощо. В аудіотексті наявний опис вимови, приклади слів із чергуванням цих звуків, де можна почути різницю у вимові. Важливо, що такі тексти мають бути короткими.

Для рубіжного і середнього рівнів більше уваги зосереджують на складніших текстах, як-от теми новин, науки, культури. Також на цих рівнях важливо розвивати свій словниковий запас, тому багато подкастів пояснюють різницю значень між синонімами, розрізнення омонімів і пояснення граматичних правил.

Наприклад, для рівня B1, відповідно до Стандартизованих вимог, студенти повинні ознайомитися з темою суспільних проблем (Мазурик, 2020: 75). Тут пропонуємо подати текст про глобальне потепління, причини його виникнення і способи боротьби з ним, аналіз їхньої ефективності.

І, нарешті, на високому рівні ситуація дещо інша. Деякі студенти мали більше досвіду з аудіозаписами й можуть без проблем слухати тексти, створені для носіїв мови. Інші ж можуть користуватися подкастами, метою яких є вивчення мови. Навчальні тексти можуть стосуватися складних тем, як-от новини, політика, аналіз художньої літератури, самовдосконалення, штучний інтелект тощо. На цьому етапі активно використову-

ють фразеологізми та складні явища вимови, які видають, що це не рідна мова студента, а також дають поради, як покращити свій рівень володіння мовою тощо. Для подкасту пропонуємо дискусію на тему «Художні твори в сучасному кінематографі».

Висновки. Подкастинг – ще не досить вивчена й наповнена частина інтерактивного навчання, однак упевнено розвивається і для вивчення української мови як іноземної. Зараз найбільше аудіотекстів для вищого рівня вивчення мови, такі тексти допомагають урізноманітнити теоретичну інформацію, використати як додаткове завдання або розвивати навички говоріння завдяки діалоговій формі текстів. Також продуктивно використовувати подкасти для рівнів B1 – B2, такі аудіотексти є більш адаптованими до навчального процесу й зосередять увагу на лексиці. Найлегші і найкоротші тексти на рівнях A1 – A2, їх використовують для розвитку фонологічних умінь і вивчення лексики на побутові теми. Подкастинг серед інших способів набуття навичок слухання вирізняється зручністю прослуховування, короткою формою, додатковими завданнями із транскрипцією текстів і постійною оновленістю аудіофайлів, завдяки чому цей спосіб здобув свою популярність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балтіна О. Подкасти як засіб вивчення та викладання англійської мови. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1702/1/Baltina%20Olena%20%20Podkasty%20jak%20zasib%20vyvchennia%20ta%20vykladannia%20anglijskoi%20movy.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).
2. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною A1 – C2 / Д. Мазурик та ін. *Зразки сертифікаційних завдань* : посібник. Київ : ІНКОС, 2020. 186 с.
3. Подкасти: що це, навіщо вони потрібні та де їх слухати. URL: <https://uaspectr.com/2020/10/05/podkasty-shho-tse-navishho-vony-potribni-ta-de-yih-slukhaty/> (дата звернення: 21.09.2021).
4. Програма з української мови як іноземної: II середній рівень (B2) / упор. : Н. Ніколаєва та ін. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2013. 56 с.
5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków, 2000. 331 s.
6. Top 60 Language Learning Podcasts. URL: https://blog.feedspot.com/language_learning_podcasts/ (дата звернення: 18.09.2021).
7. Top ESL Podcasts For English Language Learners. URL: <https://magoosh.com/english-speaking/top-esl-podcasts-for-english-language-learners/> (дата звернення: 30.08.2021).

REFERENCES

1. Baltina O. Podkasty yak zasib vyvchennia ta vykladannia anhlijskoi movy [Podcasts as a means of learning and teaching English]. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1702/1/Baltina%20Olena%20%20Podkasty%20jak%20zasib%20vyvchennia%20ta%20vykladannia%20anglijskoi%20movy.pdf> [in Ukrainian].
2. Mazuryk D., Antoniv O., Sychak O., Boiko H. Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1 – S2. [Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign A1 – S2. Examples tasks for certification], 2020, 186 p. [in Ukrainian].
3. Podkasty: shcho tse, navishcho vony potribni ta de yikh slukhaty [Podcasts: what they are, their advantages and where to listen to them]. URL: <https://uaspectr.com/2020/10/05/podkasty-shho-tse-navishho-vony-potribni-ta-de-yih-slukhaty/> [in Ukrainian].
4. Prohrama z ukrainskoi movy yak inozemnoi: II serednii riven (V2) [Program in Ukrainian as a foreign language: II intermediate level (B2)]. Uporiadnyky N. Nikolaieva, V. Ovdiuk, N. Bondarieva, A. Demianiuk, O. Samusenko, M. Shevchenko, M. Yakubovska. Kyiv : VPTs “Kyivskiy universytet”, 2013. 56 p. [in Ukrainian].

5. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego [ABC of the methodology of teaching Polish as a foreign language], 2000, 331 p. [in Polish].
6. Top 60 Language Learning Podcasts. URL: https://blog.feedspot.com/language_learning_podcasts/.
7. Top ESL Podcasts for English Language Learners. URL: <https://magoosh.com/english-speaking/top-esl-podcasts-for-english-language-learners/>.

УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-47>

Vira ЛИТОВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-0520-6521

*провідна концертмейстерка кафедри камерного ансамблю
Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського,
аспірантка кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського,
викладач ПЦК «Оркестрові струнні інструменти»
Харківського музичного фахового коледжу імені Б. М. Лятошинського
(Харків, Україна) Vera_violini1@ukr.net*

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СИНТЕЗ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

У статті розглянуто та проаналізовано історичні передумови виникнення та становлення професійної освіти виконавців на музичних інструментах в Україні з IX століття дотепер. Окреслено етапи розвитку музичної освіти; відзначено основні освітні тенденції та простежено створення навчальних закладів, що надавали музичну освіту. Зауважено, що відсутність інструментальної музики у православному богослужінні стала причиною переважання вокальної освіти над інструментальною аж до XVI століття. Це було наслідком того, що навчання музиці в цей час надавалось переважно в навчальних закладах православного спрямування. Розглянуто зародження професійного музично-інструментального навчання в XVI столітті в рамках світських цехових організацій. Відзначено важливу роль Києво-Могилянської академії, Харківського та Чернігівського колегіумів у становленні української академічної музики у XVIII столітті, появи оркестрів та професійній діяльності засновників національної української композиторської школи. Виявлено спільні риси розвитку музичної освіти на українських територіях, підвладних різним іноземним державам, зокрема Російській і Австро-Угорській імперіям, в XIX столітті. Вказано на провідну роль музичних училищ як носіїв систематизованої професійної музично-інструментальної освіти, простежено історію їх відкриття в містах Західної та Східної України. Визначено основні тенденції розвитку музичної, зокрема інструментальної, освіти за радянських часів. Відзначено уніфікацію середньої та вищої музичної освіти, відкриття в обласних центрах нових навчальних закладів, що надають середню спеціальну музичну освіту. На підставі зробленого історичного аналізу сформульовано висновок, що професійна музично-інструментальна освіта в Україні є результатом багатовікового синтезу національних традицій та іноземних впливів, який корелює із сучасним напрямом її розвитку з акцентом на інтеграцію до європейського культурного простору за збереження національної ідентичності.

Ключові слова: музична освіта, інструментальна музика, професійна музична освіта, історія музичної освіти.

Vira LYTOVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-0520-6521

*Leading Concertmaster at the Chamber Ensemble Department
Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts,
Lecturer of the Orchestral String Instruments Department
Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts,
Graduate Student at the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kharkiv, Ukraine) Vera_violini1@ukr.net*

HISTORICAL PRECONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL MUSIC AND INSTRUMENTAL EDUCATION IN UKRAINE: A SYNTHESIS OF CULTURAL TRADITIONS

The paper presents study and analysis of the historical preconditions for the emergence and development of professional education of musicians in Ukraine from the 9th century to the present day. The study outlines stages of music education, describes the main educational trends and traces the creation of institutions that provided music education. The paper notes that lack of instrumental music in Orthodox worship was the reason for the predominance of vocal over instrumental education until the 16th century. This was due to the fact that music education at that time was provided mainly in Orthodox schools. The paper considers the emergence of professional music and instrumental training in

the 16th century in secular guilds, noting the significant role played by Kyiv Mohyla Academy, Kharkiv and Chernihiv collegiums in the formation of Ukrainian academic music in the 18th century, as well as the emergence of orchestras and development of professional activities of the founders of the Ukrainian school of composers. The study findings show common features in the development of music education in the Ukrainian territories that used to be parts of various foreign states, particularly of Russian and Austro-Hungarian empires, in the 19th century. The paper points out the leading role of music schools as vehicles of systematised professional music and instrumental education, and describes the history of their opening in the cities of western and eastern Ukraine. The main trends in the development of music education, particularly instrumental music, during the Soviet times are identified. It is noted that secondary and higher music education were standardised with opening of new educational institutions providing secondary professional music education in regional centres. The historical analysis conducted within the study drives to the conclusion that professional music and instrumental education in Ukraine is the result of a centuries lasting synthesis of national traditions and foreign influences, which correlates with the current direction of its development with an emphasis on integration into the European cultural environment while preserving its national identity.

Key words: *music education, instrumental music, professional music education, history of music education.*

Постановка проблеми. Система музичної освіти в Україні, зокрема інструментальної, у наш час переживає період змін та реформування. Приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. зумовило серйозні зміни всієї освітньої системи, однак у такій особливій сфері, як професійна музична освіта, цей процес зіткнувся зі специфічними труднощами, які цілком не подолані і зараз. У ХХ ст. на території нашої країни склалась усталена трирівнева системи музичної освіти, де функціонували заклади початкової музичної освіти – музичні школи, середньої спеціальної – музичні училища, вищої – музичні заклади вищої освіти (далі – ЗВО). Інтеграція нашої країни до європейського культурного простору потребує реформування цієї системи відповідно до міжнародних зразків. Складністю є відсутність у європейській системі ланки середньої спеціальної освіти, важливої для нашої країни, а також розподіл вищої освіти на два освітні рівні, чого не було у традиційній вітчизняній освітній системі. Необхідність синтезувати надбання наявної музичної освіти з новими вимогами, не втративши національної унікальності та наблизившись до міжнародних стандартів, є надважливим завданням сучасності. Досвід попередніх століть свідчить, що поєднання традиційного з новаторським, а також національного з іноземним не є суто сучасною проблемою. Протягом усього шляху свого розвитку музична освіта нашої країни зазнавала зовнішніх впливів та успішно поєднувала їх з усталеними традиціями. Тож аналіз процесу синтезу культурних традицій у музичній освіті минулого може допомогти спланувати шляхи розвитку системи музичної освіти в майбутньому.

Аналіз досліджень. Історія професійної музично-інструментальної освіти, тобто професійної освіти виконавців на музичних інструментах, зазвичай розглядається в рамках історії музичної освіти загалом або історії музичного виконавства. Серед досліджень останніх років з

історії української музичної освіти, що розглядають історичний та культурологічний контекст її становлення, варто назвати передусім публікації Н. Гуральник (Гуральник, 2015), О. Михайличенка (Михайличенко, 2009), Г. Ніколаї (Ніколаї, 2010), О. Олексюк (Олексюк, 2006). Окремим періодам розвитку музичної освіти України присвячені роботи О. Ростовського, С. Волкова (Волков, 2012), А. Трохименко (Трохименко, 2011), Т. Сідлецької (Сідлецька, 2011), Т. Мазепи (Мазепа, 2018). Сучасний стан професійної музичної освіти описують Т. Сідлецька, Г. Ніколаї, В. Рожок, Л. Сбітнева, С. Поляковська й інші.

Зазначу, що окремих робіт, у яких досліджено весь історичний шлях розвитку саме музично-інструментальної освіти в Україні, знайдено не було. Історії виникнення фаготової школи в Україні присвячено публікацію В. Старка (Старко, 2011). Розвитку фортепіанної та скрипкової шкіл у ХХ ст. присвячені роботи Н. Гуральник та інших дослідників, проблеми професійної підготовки виконавців на народних інструментах висвітлено в публікаціях М. Давидова. У зв'язку із цим видається актуальним окреме дослідження історичних передумов становлення професійної освіти музикантів в Україні з фокусуванням на специфіці освіти виконавців на музичних інструментах.

Мета статті – дослідити історичні передумови становлення професійної музично-інструментальної освіти в Україні в контексті поєднання національних традицій та іноземних культурних впливів.

Виклад основного матеріалу. Музикування – одна з найпрадавніших сфер діяльності людини, що від початку нашої історії забезпечувала спілкування та самовираження, супроводжувала релігійні обряди та повсякденні події. Учені не можуть точно визначити, коли вперше з'явилась музика, вона існувала та розвивалась разом із нашою цивілізацією та культурою. Можна сказати, що навчання музики існує стільки ж, скільки й вона сама.

Виконавська та педагогічна діяльність у музичній сфері завжди були тісно пов'язані та залишаються такими і на сучасному етапі розвитку як світової, так і української культури. Дослідниця Г. Ніколаї зазначає: «Виокремлення музично-педагогічної освіти в самостійну галузь у ХХ ст. було результатом усього попереднього розвитку системи підготовки вчителів, тому генетичному аналізу підпадає тисячолітній відтинок історії, коли протягом дев'яти віків у надрах педагогічної діяльності музикантів та музичної підготовки вчителів «визрівала» музично-педагогічна освіта, під якою ми розуміємо галузь педагогічної освіти зі своєю нормативно-правовою базою, організаційною структурою та програмним змістом» (Ніколаї, 2010: 164).

Професійна музична освіта в нашій країні спирається на багатовіковий досвід та синтезує національні традиції музичного виховання з європейськими надбаннями в галузі підготовки музикантів.

На основі періодизації розвитку музично-педагогічної освіти О. Олексюк (Олексюк, 2006: 43–79) та Г. Ніколаї (Ніколаї, 2010), а також матеріалів досліджень О. Михайличенка (Михайличенко, 2009), Н. Гуральник (Гуральник, 2015), А. Трохименко (Трохименко, 2011), С. Волкова (Волков, 2012), Т. Сідлецької (Сідлецька, 2011) було систематизовано дані, що характеризують основні періоди розвитку вітчизняної музичної педагогіки (таблиця 1).

Дані таблиці свідчать, що систематизоване професійне навчання гри на музичних інструментах почало формуватися в нашій країні лише в XVI ст. До цього періоду музично-інструментальне навчання відбувалось як передача знань в усній формі від майстра учню.

Поява системної музичної освіти в нашій країні пов'язана насамперед із діяльністю братських шкіл, які існували в багатьох містах. Оскільки діяльність братських шкіл була передусім спрямована на розвиток православних традицій, це обмежувало музичну освіту суто вокально-хоровими жанрами, оскільки інструментальне виконавство не задіяне у православному богослужінні (Трохименко, 2011: 275–278).

Розвитку інструментальних виконавства та педагогіки сприяли музичні цехові організації, що виникли наприкінці XVI ст. Навчання музикантів тривало від трьох до шести років та передбачало вузьку спеціалізацію виконавця на музичному інструменті. Важливою віхою для розвитку музичної освіти стало відкриття в 1731 р. Глухівської «Школи співу та інструментальної гри», де

навчали, окрім церковного співу, гри на бандурі, сопілці, гусях та скрипці (Олексюк, 2006: 51).

Окрім осередки навчання гри на музичних інструментах існували при провідних середніх навчальних закладах у XVIII ст. Музичну грамоту вивчали у класах хорового співу в Києво-Могилянській академії, яка мала також студентський хор і оркестр. Одні з перших професійних українських композиторів Максим Березовський і Артемій Ведель, що навчались в Академії у другій половині XVIII ст., набували композиторського, диригентського та виконавського досвіду в цих колективах.

За зразком Києво-Могилянської академії розвивали свою освітню діяльність Чернігівський та Харківський колегіуми. Заснований у 1722 р., Харківський колегіум у 70-х рр. XVIII ст. впровадив викладання широкого спектра прикладних та гуманітарно-природничих наук, серед яких була й музика. У колегіумі вивчали в основному церковні твори, однак існував також додатковий клас інструментальної музики. Уже згаданий Артемій Ведель, видатний український композитор, співак та скрипаль, деякий час був викладачем цього класу.

Г. Ніколаї, розглядаючи розвиток музичної освіти в нашій країні за часів її розподілу між Російською та Габсбургською імперіями, виділяє створення в обох імперіях міністерств, що опікувались освітою, а також виникнення світських навчальних закладів (Ніколаї, 2010).

С. Волков зазначає: «Розвиток як загальної, так і професійної освіти в Україні протягом усього часу її існування залежав від ставлення до національних інтересів українців урядів тих країн, у складі яких Україна перебувала» (Волков, 2012).

Повноцінне започаткування професійної музичної освіти як у Західній, так і у Східній Україні можна датувати серединою XIX ст. Ключова роль у цьому процесі належала просвітницьким музичним товариствам – Галицькому музичному товариству, що мало офіційний статус з 1838 р., та Російському музичному товариству, заснованому композитором А. Рубінштейном у 1859 р.

Галицьке музичне товариство сприяло відкриттю в 1839 р. музичної школи у Львові. Спочатку в цьому закладі функціонували класи співу, скрипки та віолончелі, згодом були створені класи фортепіано, органа, альту, контрабаса, флейти, кларнета, валторни, сольного й хорового співу, контрапункту, музичної форми, теорії музики, гармонії. Крім того, у консерваторії функціонував симфонічний оркестр, проводились камерні концерти за участю викладачів та студентів (Мазепа, 2018).

Основні періоди розвитку музичної освіти в Україні

№	Період	Зміст музично-виконавської освіти	Навчальні заклади, що відкриваються
1.	IX–XV ст.	Основний напрям навчання – хоровий церковний спів. Навчання в усній формі, відсутність організованого та професійного підходу, а також навчально-методичної літератури.	Навчання при монастирях, приватне навчання.
2.	XVI – перша половина XVII ст.	Зародження системної музичної освіти. Основні напрями – хоровий спів, регентсько-хорова діяльність. Поява систематизованого навчання гри на музичних інструментах. Вплив західноєвропейських культурних тенденцій після Люблінської унії (1569 р.) та початок розмежування підходів у музичній освіті через релігійні відмінності.	Церковно-приходські, єзуїтські та протестантські школи, братські школи, Острозька академія (заснована в 1576 р.), цехові організації (кінець XVI ст.)
3.	Друга половина XVII – XVIII ст.	Проникнення в освіту західноєвропейських ідей гуманізму та просвітництва, а також у Східній Україні – збільшення впливу Російської імперії, співпраця із придворною капелюю в Петербурзі. Початок професійної підготовки артистів оркестрів та професійних композиторів.	Києво-Братська Колегія (1632 р.) – Києво-Могилянська Академія (1701 р.), Глухівська «Школа співу та інструментальної гри» (1731 р.), Чернігівський колегіум (1700 р.), Харківський колегіум (1722 р.)
4.	XIX ст. – 1905 р.	Секуляризація музичної освіти, розвиток світського музикування. Становлення професійної музичної освіти, фольклористики, національної композиторської школи. Розмежування шляхів розвитку музикування й освіти в землях, підпорядкованих Габсбурзькій та Російській імперіям.	Львівська консерваторія (1853 р.), Консерваторія Галицького музичного товариства (1880 р.), Київське музичне училище (1868 р.), Харківське музичне училище (1883 р.), Одеське музичне училище (1897 р.).
5.	Початок XX ст.	Становлення поняття «урок музики», виникнення вищої професійної музичної освіти, активізація музично-просвітницької діяльності.	Приватний музичний інститут у Львові, Київська консерваторія (1913 р.), Одеська консерваторія (1913 р.), Харківська консерваторія (1917 р.).
6.	1920–1991 рр.	Становлення та стандартизація початкової, середньої та вищої музичної освіти. Розмежування професійної й аматорської музичної освіти. Уведення уроків музики у шкільну програму, започаткування музично-педагогічної вищої освіти. Розвиток музичної психології.	Музичні школи, студії, музичні училища, училища культури та музично-педагогічні училища в обласних центрах.
7.	1991–2021 рр.	Демократизація освіти, наближення до західноєвропейських зразків у музичній освіті, розширення міжнародної співпраці у виконавській та музично-педагогічній сферах.	Донецька музична академія (1991 р.), Дніпропетровська консерваторія (2006 р.).

За ініціативою Київського відділення Імператорського російського музичного товариства в 1868 р. було засноване Київське музичне училище, що спочатку мало п'ять класів – фортепіано, скрипки, віолончелі, співу і теорії музики. В училищі викладали випускники Петербурзької, Лейпцизької, Паризької, Берлінської, Празької, Варшавської консерваторій.

У 1871 р. було відкрито Харківське відділення Імператорського музичного товариства та музичні класи при ньому. Через кілька років із випускників цих класів було створено симфонічний оркестр, а в 1883 р. засновано музичне училище.

В 60-ті рр. XIX ст. при «Товаристві шанувальників музики» в Одесі було відкрито музичні класи, на базі яких у 1897 р. почало роботу Одеське музичне училище при Одеському відділенні Імператорського російського музичного товариства.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. музичні училища були відкриті в інших українських містах (1989 р. – Катеринослав, 1904 р. – Чернігів). Викладачами в них ставали випускники Санкт-Петербурзької та Віденської консерваторій, Київського музичного училища.

Згадані навчальні заклади, що готують музикантів-виконавців та викладачів, існують і в наші

дні. В ХХ ст. на їхній основі було створено заклади вищої освіти, що зараз є провідними навчальними закладами із професійної підготовки музикантів у нашій країні. Передусім це Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової та Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка.

За радянських часів у нашій країні склалася система середньої та вищої професійної музичної освіти, що і досі залишається основою функціонування музичних ЗВО нашої країни. У цей період було відкрито музичні училища й училища культури в багатьох обласних та районних центрах. Більшість цих закладів працюють і досі та забезпечують професійними кадрами регіональні музичні колективи, що виконують класичну, народну та сучасну музику. Особливістю цього етапу розвитку стала уніфікація структури навчання й освітніх програм, що, з одного боку, сприяло створенню єдиної монолітної системи музичної освіти, а з іншого – нівелювало її регіональні особливості.

Сучасний етап розвитку музично-педагогічної освіти Г. Ніколаї визначає як «інтеграційний» (Ніколаї, 2010: 166), підкреслює процеси включення вітчизняної системи освіти в загальноєв-

ропейський освітній простір та прийняття нової освітньої парадигми.

Н. Гуральник намічає майбутні шляхи розвитку культури нашої держави через поєднання усталеного та нового, вітчизняних та іноземних традицій: «Перебуваючи впродовж багатьох попередніх століть у сфері різноманітних культурних впливів, у складі різних держав, але водночас зберігаючи власний культурний стрижень, Україна увійшла у третє тисячоліття в якісно новій ролі. Перед нашою державою відкривається перспектива трансформації різних впливів, яких вона зазнавала у процесі культурогенезу, формування нової культури, що має збалансувати східну й західну традиції» (Гуральник, 2015: 25).

Висновки. Музично-інструментальна освіта в нашій країні пройшла довгий та непростий шлях розвитку та становлення, синтезувавши національні традиції із впливом культури, науки та мистецтва інших народів Східної та Західної Європи. Увесь шлях розвитку вітчизняної музичної освіти демонструє успішне поєднання та засвоєння найрізноманітнішого іноземного досвіду за збереження власної національної специфіки. Така тенденція до засвоєння й інтегрування продовжується і досі та забезпечує музичній освіті нашої країни можливість конкурувати з найкращими виконавськими школами Європи та світу, водночас зберігати власну національну самобутність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков С. Ретроспекції мистецької освіти в українському суспільстві ХХ–ХХІ ст. *Культурологічна думка* : щорічник наукових праць. 2012. Вип. 5. Київ : ІК НАМУ. С. 112–120.
2. Гуральник Н. Історія музичної освіти України : курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування. 2-е вид. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 31 с.
3. Мазепа Т. Л. Галицьке музичне товариство у культурно-мистецькому процесі ХІХ – початку ХХ ст. : дис ... докт. мистецтвозн.: 26.00.01. Київ, 2018. 568 с.
4. Михайличенко О. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія : навчальний посібник. Суми : Козацький вал, 2009. 208 с.
5. Ніколаї Г. Витоки музично-педагогічної освіти в Україні. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. С. 159–183.
6. Сідлецька Т. Практична культурологія. Історія народнооркестрового виконавства України : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2011. Ч. 1. 122 с.
7. Старко В. Історія виникнення фаготової школи в Україні. *Молодь і ринок*. 2011. № 2. С. 107–111.
8. Олексюк О. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКІМ, 2006. 188 с.
9. Трохименко А. Музична освіта у братських школах як передумова національно-культурного відродження України ХVІІ ст. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (16). С. 275–278.

REFERENCES

1. Volkov S. M. Retrospektivii mystetskoï osvity v ukrainskomu suspilstvi XX–XXI st. [Retrospectives of art education in the Ukrainian society of the XX–XXI centuries]. *Kulturolohichna dumka: shchorichnyk naukovykh prats*. 2012. Vyp. 5. Kyiv: Institute for Cultural Research of The National Academy of Arts of Ukraine. P. 112–120. [in Ukrainian].
2. Huralnyk N. P. Istoriia muzychnoi osvity Ukrainy: kurs lektsii dlia studentiv muzychnykh spetsialnostei VOZ mystetskoho spriamuvannia [History of music education in Ukraine: a course of lectures for students of music specialties of the HEI art direction]. 2-e vyd. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 2015. 31 p. [in Ukrainian].

3. Mazepa T. L. Halytske muzychne tovarystvo u kulturnomystetskomu protsesi XIX – pochatku XX stolittia [Galician Music Society in the cultural and artistic process of the XIX – early XX centuries] : dys ... d-ra mystetstvoznavstva : 26.00.01. Kyiv, 2018. 568 p. [in Ukrainian].
4. Mykhailychenko O. V. Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: istoriia ta teoriia : navch. posibnyk [Fundamentals of general and music pedagogy: history and theory: textbook manual]. Sumy : Kozatskyi val, 2009. 208 p. [in Ukrainian].
5. Nikolai H. Yu. Vytoky muzychno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [Origins of music and pedagogical education in Ukraine]. Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2010. P. 159–183 [in Ukrainian].
6. Sidletska T. I. Praktychna kulturolohiia. Isteriia narodnoorkestruvoho vykonavstva Ukrainy : navch. posibnyk. Ch. 1 [Practical culturology. History of folk orchestral performance of Ukraine: a tutorial. P. 1]. Vinnytsia : Vinnytsia National Technical University, 2011. 122 p. [in Ukrainian].
7. Starko V. H. Isteriia vynykennia fahotovoi shkoly v Ukraini [History of the bassoon school in Ukraine]. Molod i rynok, 2011. № 2. P. 107–111 [in Ukrainian].
8. Oleksiuk O. M. Muzychna pedahohika: navch. posibnyk [Music pedagogy: a tutorial]. Kyiv : Kyiv National University of Culture and Arts, 2006. 188 p. [in Ukrainian].
9. Trokhymenko A. O. Muzychna osvita u bratskykh shkolakh yak peredumova natsionalno-kulturnoho vidrodzhennia Ukrainy XVII stolittia [Music education in fraternal schools as a prerequisite for the national and cultural revival of Ukraine in the XVII century]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 14 : Teoriia i metodyka mystetskoï osvity : zb. nauk. prats. Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University, 2011. Vyp. 11 (16). P. 275–278 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Микола ГАЛІВ. Емпірична та контекстуальна аргументація в наукових працях українських істориків освіти (середина XIX ст. – кінець XX ст.).....	4
Лілія ГРИНИК. Святкування та сімейна обрядовість у контексті національно-визвольних змагань Прикарпаття 1940–1950-х років.....	14
Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ. Використання радянськими силовими органами спеціальних засобів і компрометаційних заходів у боротьбі з українським визвольним рухом (1944–1950-і рр.).....	24
Ростислав МЕЛЬНИК. Студентське проектно-конструкторське бюро Львівського політехнічного інституту у 1960–1970-х рр.: організаційний аспект діяльності.....	39

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Чжень ВАН. Художньо-естетичні риси австро-німецького <i>fin de siècle</i> у камерно-вокальному циклі Гуго Вольфа на слова Йозефа фон Айхендорфа.....	47
Злата ВЕЛИЧКО-СОЛОМЕННИК. Хорова театралізація як засіб розвитку вокально-сценічної майстерності вихованців дитячого хорового колективу.....	55
Аліна ГАХОВА, Ірина СРЕМЕНКО. Апсайклінг: концепції вторинного використання продуктів.....	66
Валентин ГОЛУС, Андрій ЗІНЧЕНКО, Олександр ЛЕВАДНИЙ. Сучасні тенденції в дизайні брендування територій.....	74
Анна ГУНЬКА. Графічний доробок Івана Їжакевича у виданнях журналу «Нива» 1888–1917 рр.....	80
Віктор ДАВИДЮК, Уляна БОЖКО. Купальські звичаї верхів'їв Прип'яті в просторі та часі.....	87
Оксана ЗАХАРОВА. Дипломатична колекція. Портретна галерея палацу М. С. Воронцова в Одесі.....	95
Їнчжен КАН. Вестернізація музичної культури Шанхая у другій половині XIX століття.....	102
Юлія КАРЧОВА. Народнопісенне мистецтво у творчій діяльності гуртів «Go-A» та «Курбаси»: градації модифікації фольклору.....	109
Марія КОВАЛЬОВА, Євгенія ФЕДЮН. Портретні постановки студентів 1950–1980-х рр. із фондів Харківської державної академії дизайну і мистецтв.....	116

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Vladyslava BEZBORODA. O. Potebnia: language – thought – folk spirit – nationality.....	129
Ірина БЕРМЕС. Ранні хорові твори М. Скорика як відображення естетики «шістдесятництва».....	136
Марія БОЙЧЕНКО. Систематизація невербальних ознак харизматичної особистості публічного мовця.....	142
Марина ВОЙНА, Марія РАКІТІНА. Евфемізми у китайській мові як засіб репрезентації лінгвокультурної інформації.....	149
Kateryna HAVRYLENKO, Dmytro PRYKHODKO. Language studies of electronic discourse.....	156
Тетяна ГРЕМАЛЮК. Взаємодія фонетичної та морфологічної структури в німецькій мові.....	162
Вікторія ГРОМОВА. Трансформаційні механізми адаптації латинських лексичних запозичень у давньоанглійській мові.....	167
Сослан ДЖИОЄВ, Ольга ВОРОБІЙОВА. Лексичні особливості перекладу англійських кіносценаріїв у жанрі фентезі українською мовою.....	171
Sevda ISMAYILOVA AGASHIRIN. Reflection of the historical issues of Azerbaijan in the XIX century in the work “The unlucky young man” by Abdurrahim bey Hagverdiyev.....	178
Марина КОВАЛИК. Формування риторичної компетентності студентів.....	183
Олена КОВАЛЬЧУК. Лінгвориторичні аспекти політичних промов сучасних американських лідерів.....	189

Інна КОЗУБАЙ, Анна ХАДЖИ, Дар'я АРТЕМЕНКО. Метафора як основний стилістичний прийом творчості американської співачки Тейлор Свіфт.....	196
Тамара КОМАРНИЦЬКА. Такий різний Схід: порівняння етноспецифічних особливостей комунікативної поведінки японців та ізраїльтян як маркери їхніх національних характерів.....	201
Ірина КОСТАНДА. Позалінгвальні та лінгвальні фактори формування граматики як галузі давньокитайської лінгвістичної традиції.....	209

ПЕДАГОГІКА

Олександр АЛЕКСЄЄВ. Логіка добору педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.....	215
Олена БАЙРАМОВА, Ірина НЕСТАЙКО, Лідія ЧЕРЕДНИК. Стратегічні напрями реформування та модернізації системи вищої освіти в Україні.....	221
Ярослава БАРДАШЕВСЬКА, Ірина СЕРЕДЮК. Формування навичок вокально-слухового самоконтролю в майбутнього вчителя музики в класі постановки голосу.....	228
Людмила БЕРЕЗОВСЬКА. Комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності.....	235
Надія БІЛОУСОВА, Олена САМОЙЛЕНКО. Сформованість ставлення молодших школярів до здорового способу життя як елементу фізичного виховання.....	242
Тетяна БОЛЯК. Самоосвіта як один із чинників формування професійних компетентностей учителя початкової школи.....	248
Леся БОНДАР, Ірина ПОЛЮК, Тіна ШУМЧЕНКО. Сучасні підходи до формування фахової компетентності перекладача франкомовних текстів медичної галузі.....	253
Євгенія ВИШАР. Соціально-психологічні та педагогічні здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації.....	259
Олена НАЛАІ. Investigating the theme of discrimination through authentic texts at English lessons.....	264
Анна ГЕЛЕШ, Роман ШУЛЯР. Становлення й розвиток системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Національному університеті «Львівська політехніка».....	270
Лариса ДУБРОВСЬКА, Валерій ДУБРОВСЬКИЙ, Тетяна ГОРДІЄНКО. Формування громадянських компетентностей молодших школярів на інтегрованих уроках математики.....	280
Інна ЗАЙЦЕВА, Тетяна ПЛОХУТА, Наталія УСЕНКО. Особливості формування професійно-творчих умінь студентів у змішаному навчанні.....	286
Магомед ІСАЄВ. Основні напрями забезпечення ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.....	293
Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ, Ірина КОЗЛОВСЬКА, Оксана БІЛИК. Регіональні аспекти використання інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів.....	301
Інна КРАВЧУК. Міждисциплінарний підхід до вивчення історії жіночої освіти у Великій Британії.....	306
Алла КУЧЕРЕНКО. Формування інфомедійної грамотності на уроках історії в загальноосвітніх навчальних закладах.....	312
Наталія ЛЕЩІЙ. Характеристика фізкультурно-оздоровчої програми в дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	318
Марія ЛИЗАК. Подкастинг як новітній спосіб набуття аудитивних навичок.....	324
Віра ЛИТОВЧЕНКО. Історичні передумови становлення професійної музично-інструментальної освіти в Україні: синтез культурних традицій.....	329

CONTENTS

HISTORY

Mykola HALIV. Empirical and contextual argumentation in scientific works of Ukrainian historians of education (mid-XIX – late XX century).....	4
Lilia HRYNYK. Celebration and family rituals in the context of the national liberation competitions of Prykarpattia in 1940–1950s.....	14
Vasyl ILNYTSKYI. Use of special means and compromisative measures by Soviet forces in the fight against the Ukrainian liberation movement in 1950 and 1950.....	24
Rostyslav MELNYK. Student Design and Engineering Bureau of Lviv Polytechnic Institute in 1960–1970s: organizational aspect of activity.....	39

ART STUDIES

Zhen WANG. Artistic and aesthetic traits of the Austro-German <i>Fin de siècle</i> in the chamber-vocal cycle of Hugo Wolf by Joseph von Eichendorf’s poetry.....	47
Zlata VELYCHKO-SOLOMENNYK. Choral theatralization as a means of development of vocal and stage skills pupils of the children’s choir.....	55
Alina HAKHOVA, Iryna IEREMENKO. Upcycling: concepts of product repeated use.....	66
Valentyn HOLIUS, Andrey ZINCHENKO, Olexander LEVADNIY. Modern trends in territory branding design.....	74
Anna HUNKA. Graphic work of Ivan Izhakevych in the publications of the Niva magazine 1888–1917.....	80
Viktor DAVYDIUK, Uliana BOZHKO. Kupal customs of the tops of Pripyat in space and time.....	87
Oksana ZAKHAROVA. Diplomatic collection. Portrait gallery M.S.Vorontsov’s palace in Odessa.....	95
Yingzheng KANG. Westernization of Shanghai music culture in the second half of the 19 th century.....	102
Yuliya KARCHOVA. Folk-song art in the creativity of the groups “Go-A” and “Kurbasy”: grading folklore modification.....	109
Maria KOVALOVA, Yevheniia FEDIUN. Portrait productions of students of the 1950–1980s. From the funds of the Kharkiv State Academy of Design and Arts.....	116

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Vladyslava BEZBORODA. O. Potebnia: language – thought – folk spirit – nationality.....	129
Iryna BERMES. M. Skoryk’s early choral works as reflection of aesthetics of the “the sixties”.....	136
Mariia BOICHENKO. Systematization of non-verbal traits of a public speaker’s charismatic personality.....	142
Marina VOINA, Mariia RAKITINA. Euphemisms in the Mandarin language as a means of linguacultural information representation.....	149
Kateryna HAVRYLENKO, Dmytro PRYKHODKO. Language studies of electronic discourse.....	156
Tetiana HREMALIUK. Interaction of phonetic and morphological structures in German.....	162
Viktoriia GROMOVA. Transformational adaptation mechanisms of lexical latin borrowings in the old English language.....	167
Soslan DZYOIEV, Olga VOROBYOVA. Lexical features of the Ukrainian translations of English fantasy film scripts.....	171
Sevda ISMAYILOVA AGASHIRIN. Reflection of the historical issues of Azerbaijan in the XIX century in the work “The unlucky young man” by Abdurrahim bey Hagverdiyev.....	178
Maryna KOVALYK. Formation of students’ rhetoric competence.....	183
Olena KOVALCHUK. Linguo-rhetorical aspects of political speeches of modern American leaders.....	189
Inna KOZUBAI, Anna KHADZHYY, Daria ARTEMENKO. Metaphor as the crucial stylistic technique in the works of American singer Taylor Swift.....	196

Tamara KOMARNYTSKA. Such a different East: a comparison of ethnospecific features of communicative behavior of Japanese and Israelis as a marker of their national characters.....	201
Iryna KOSTANDA. Non-lingual and lingual factors of grammar formation as branches of the ancient Chinese linguistic tradition.....	209

PEDAGOGY

Oleksandr ALIEKSIEIEV. Logic of selection of pedagogical conditions of vocational training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils.....	215
Olena BAIRAMOVA, Iryna NESTAİKO, Lidiya CHEREDNYK. Strategic directions of reform and modernization of the higher education system in Ukraine.....	221
Yaroslava BARDASHEVSKA, Iryna SEREDIUK. Formation of vocal-auditory self-control skills of the future music teacher in the voice training class.....	228
Liudmyla BEREZOVSKA. Communicative and speech accompanying of training of future educators of preschool education institutions for professional activity.....	235
Nadiia BILOUSOVA, Olena SAMOILENKO. Formation of attitude of junior schoolchildren to a healthy lifestyle as an element of physical education.....	242
Tetyana BOLYAK. Self-education, as one of the factors of formation of professional competencies of primary school teacher.....	248
Lesia BONDAR, Irina POLYUK, Tina SHUMCHENKO. Modern approaches to the formation of French medical field texts translator professional competence	253
Yevheniya VYSHAR. Socio-psychological and pedagogical health-saving technologies in the professional activity of physical reabilities.....	259
Olena HALAI. Investigating the theme of discrimination through authentic texts at English lessons.....	264
Anna HELESH, Roman SHULYAR. Establishment and development of the internal quality assurance system of higher education in the Lviv Polytechnic National University.....	270
Larysa DUBROVSKA, Valeryj DUBROVSKY, Tetyana HORDIENKO. Formation of civic competences of junior schoolchildren in integrated mathematics lessons.....	280
Inna ZAITSEVA, Tetiana PLOKHUTA, Natalia USENKO. Peculiarities of students' professional and creative skills formation in blended learning.....	286
Mahomed ISAIIEV. Main directions of ensuring effective quality management of training of future professionals of financial and economic profile.....	293
Yurii KOZLOVSKYI, Iryna KOZLOVSKA, Oksana BILYK. Regional aspects of the integrative approach to professional training of future specialists of arts and crafts.....	301
Inna KRAVCHUK. Interdisciplinary approach to studying history of women's education in Great Britain.....	306
Alla KUCHERENKO. Infomedia literacy formation in history lessons at secondary school.....	312
Nataliia LESHCHII. Characteristics of the physical culture and health program in middle school age children with complex developmental disorders in the conditions of educational and rehabilitation center.....	318
Mariia LYZAK. Podcasting as the latest way to develop listening skills.....	324
Vira LYTOVCHENKO. Historical preconditions for the formation of professional music and instrumental education in Ukraine: a synthesis of cultural traditions.....	329

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 42. ТОМ 1
ISSUE 42. VOLUME 1**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 04.10.2021 р. Підписано до друку 22.10.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 39,53. Зам. № 1121/450. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.