

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 46. ТОМ 2
ISSUE 46. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 15 від 28.12.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомеря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 46. Том 2. – 226 с.

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

Редакційна колегія:

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

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (032 – Історія та археологія).

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., Зимомеря 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., Зимомеря І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 15 from 28.12.2021)

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 46. Volume 2. – 226 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. 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. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych 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. Pecharshkyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiyi** – 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. Yanyshyn** – 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).

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category “B”) in the area of of Historical Sciences (032 - History and Archeology).

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.apfn-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@apfn-journal.in.ua

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.079(477.85)«201»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-1>**Ярослав ОСИПЕНКО,***orcid.org/0000-0001-8207-4852**аспірант кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва
Навчально-наукового Інституту мистецтв
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) osipenko555@gmail.com***Ольга ФАБРИКА-ПРОЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5188-1491**доктор мистецтвознавства,
професор кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва
Навчально-наукового Інституту мистецтв
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) olga.fabryka-protska@pnu.edu.ua***ФЕСТИВАЛЬ «ДНІСТЕР-ФЕСТ»
У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ПАНОРАМИ БУКОВИНИ**

У статті розкрито фестивальний простір як показник розвитку мистецького життя на Буковині. Проаналізовано історію виникнення та функціонування міжрегіонального туристичного етнофестивалю під назвою «Дністер-фест» у культурно-мистецькому контексті.

Мета статті – розкриття специфіки фестивалю «Дністер-фест» у контексті культурно-мистецької панорами Буковини в період сьогодення. Застосовано методологічні засади локально-регіонального вивчення специфіки фестивального руху, які частково окреслено в розвідках К. Гнидки, О. Литовки, І. Руснак та ін.

З'ясовано, що мета фестивалю «Дністер-фест» полягає у відродженні та поширенні культурних цінностей Буковини і Бессарабії, які є надзвичайно багатими на унікальну та колоритну музичну творчість завдяки поєднанню культур різних народностей, та сприянні талановитій молоді, наданні майданчика для гуртів-початківців, стимулюванні їхнього виконавського зростання. Зазначено, що проведення фестивалю відбувається в м. Новодністровськ Чернівецької області. Ця територія рівновіддалена від трьох обласних центрів – Чернівців, Вінниці та Хмельницького, окрім того, поруч – кордон із Молдовою і Румунією. У статті аргументовано, що місцевість є чудовим поштовхом для розвитку подібних подій, що вплине на культурний та етнічний розвиток міста, а також сприятиме розвитку інфраструктури та бізнесу загалом.

Протягом двох днів виступило чимало професійних та аматорських мистецьких колективів та окремих виконавців не лише з Буковини, а й інших областей України. На сцені звучали пісенні зразки в різних стилях та різних жанрах, поєднанні вокального та інструментального фольклору, відтворенні автентичного співу та багато іншого.

Доведено значимість і багатовекторність міжрегіонального туристичного етнофестивалю «Дністер фест» у контексті культурно-мистецької панорами Буковини.

Ключові слова: фестивальний рух, етнофестиваль, Буковина, мистецькі колективи, виконавство.

Yaroslav OSYPENKO,*orcid.org/0000-0001-8207-4852**Graduate student at the Department of Musical Ukrainian Studies and Folk Instrumental Music Art
Educational and Scientific Institute of Arts of Vasil Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
osipenko555@gmail.com***Olga FABRYKA-PROTSKA,***orcid.org/0000-0001-5188-1491**Doctor of Study of Art,
Professor at the Department of Musical Ukrainian Studies and Folk Instrumental Music Art
Educational and Scientific Institute of Arts of Vasil Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) olga.fabryka-protska@pnu.edu.ua***DNISTER FEST FESTIVAL IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL
AND ARTISTIC PANORAMA OF BUKOVINA**

The article reveals a festival space as an indicator of the development of artistic life in Bukovyna. The history of the origin and functioning of the interregional ethnocultural tourist festival called “Dnister Fest” in the cultural and artistic context was analyzed.

The purpose of the article is to reveal the specifics of the “Dnister Fest” in the context of the cultural and artistic panorama of Bukovyna in the present period. Methodological principles of the local-regional study of the specifics of the festival movement have been applied, which are partially outlined in the investigations of K. Hnydka, O. Lytovka, I. Rusnak, and others.

It was found that the purpose of the festival “Dnister Fest” is to revive and spread the cultural values of Bukovyna and Bessarabia, which are extremely rich in unique and colorful music through a combination of cultures of different nationalities. The festival promotes talented youth and provides a platform for beginner groups by stimulating their executive growth. It is noted that the festival takes place in Novodnistrovsk, Chernivtsi region. This territory is equidistant from the three regional centers: Chernivtsi, Vinnytsia, and Khmelnytsky. In addition, the border with Moldova and Romania is near. The article argues that the area has a great impulse for the development of such events, which will affect the cultural and ethnic development of the city, as well as contribute to the development of infrastructure and business in general.

Many professional, individual performers and amateur art groups were performing during two days of the festival. They were not only from Bukovyna but also from other regions of Ukraine. We could hear song samples in different styles and genres, a combination of vocal and instrumental folklore, reproduction of authentic singing, and many others.

The significance and multi-vector nature of the interregional ethnocultural tourist festival “Dnister Fest” in the context of the cultural and artistic panorama of Bukovyna is proved.

Key words: festival movement, ethnic festival, Bukovyna, art groups, performance.

Постановка проблеми. Територія поліетнічної Буковини (Чернівецька область) є найменшою областю незалежної України. «Її площа – лише 8,2 тис. квадратних кілометрів, а населення становить близько 905 тис. мешканців. Розташована вона в зоні інтенсивних етнічних комунікацій, де протягом століть існував тісний контакт між багатьма етносами. Згідно з переписом населення 2001 р., на території Буковини проживає близько 75% українців, 12,5% румунів, 7,3% молдаван, 4,1% росіян та 1,1% інших національностей (поляків, німців, євреїв тощо). Більшість румунського населення проживає в Глибоцькому, Герцаївському та Сторожинецькому районах, а молдавського – у Новоселицькому та Глибоцькому; російське населення – здебільшого в містах Чернівці та Новодністровськ, крім того, є окремі російські села в Глибоцькому та Сокирянському районах. Також існують села з польським населенням, зокрема в Сторожинецькому районі, а в с. Красношорі живуть нащадки словаків» (Гнидка 2013: 85).

Фестивальний рух – явище, яке почало розвиватись на теренах України в перші роки її незалежності. Проведення фестивалів стає чинником залучення міста як повноцінного культурного суб'єкта до світового культурного простору, а різноманітні фестивалі набувають значення обов'язкового «атрибуту культурного центру» (Литовка 2013: 111). Для будь-якого свята спільною рисою є атмосфера духу свободи, яку створюють організатори, учасники та глядачі. Фестиваль – це своєрідне й неповторне видовище. Його популяризація дає можливість людям більше отримати інформації про культурне середовище того чи іншого етноregionу.

Слід погодитися з думкою дослідника Олександра Литовки про те, що сучасний культурний простір України характеризується стрімким розвитком фестивального руху, який допомагає та

підтримує тих виконавців, жанри та напрями, які здебільшого залишаються поза увагою вітчизняних масмедіа та преси. Саме фестиваль є свого роду альтернативою концертному сезону та резонансному засобу демонстрації культурної значущості певного просторового локусу, що зумовлює актуальність розвідки (Литовка 2013: 111).

Мета статті – розкриття специфіки фестивалю «Дністер-фест» у контексті культурно-мистецької панорами Буковини.

Аналіз досліджень. Серед науковців, праці які розкривають специфіку фестивального руху, слід назвати С. Виткалова, В. Гандзюк, К. Гнидку, В. Дутчак, З. Рось, К. Давидовського, Н. Зражевського, О. Литовку, С. Чернецьку, С. Пташенко, О. Фабрику-Процьку, К. Чаплик та ін.

Виклад основного матеріалу. Серед великої кількості фестивалів чільне місце на Буковині належить міжрегіональному туристичному етнофестивалю під назвою «Дністер-фест», який відбувся 9 липня 2016 року в Новодністровську Чернівецької області. Основна ідея проекту – об'єднання людей за допомогою відродження та розвитку самобутньої української культури.

Співорганізаторами фестивалю є Благодійний фонд «Смарт Ангел», Громадська організація «МОЛОДЬ ФЕСТ», Правова група «СМАРТСОЛЮШНЗ» та Новодністровська міська рада. Співзасновник Благодійного фонду «SmartAngel», Партнер Правової групи «СМАРТСОЛЮШНЗ» Олександр Крутий зазначив, що «ідея проведення фестивалю «Дністер-фест» належить моєму давньому товаришу – музиканту та викладачу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Ярославу Осипенку, який уже проводив у 2012 році такий захід спільно з Новодністровською міською радою та хоче розвинути цей захід у майбутньому. Саме під час особистої зустрічі та дружньої розмови виникла ідея

спільними зусиллями підтримувати та сприяти гуртам-початківцям та підкреслювати різноманітне творче багатство рідного краю. У 2016 році було створено Громадську організацію «МОЛОДЬ ФЕСТ», яку очолив уродженець Новодністровська Ярослав Осипенко. Втілення ідеї необхідне для того, щоб мешканці цього міста зрозуміли, наскільки в неї потужний потенціал. Є бажання, щоб фестиваль відбувався щорічно, тому що для цього є надзвичайно сприятливі умови: поєднання мальовничої природи і розташування міста» (Culture of new generation).

Основними критеріями для участі в «Дністер-фест» було, по-перше, щоб зі сцени звучала українська мова, по-друге, був присутній зв'язок етномотивів із сучасною музикою. Симбіоз поєднання українських етнопісень, які є на Буковині (і не тільки в цьому регіоні), із сучасним звучанням, електронною музикою, новими технологіями, які виникають у процесі творення музики загалом), організатори фестивалю планують і надалі розвивати. Адже сьогодні молодь орієнтується на західну музику, а сегмент музики – нашої української автентичної – фактично втрачається. Яскравим прикладом такого поєднання на фестивалі був виступ гурту «The Dooh», етнороку від «Гайдамаків» та ін.

Фестиваль «Дністер-фест» є майданчиком для самовираження як місцевих талантів, так і виконавців з інших міст та сіл. У майбутньому організатори планують не обмежувати всіх присутніх лише музикою, а й залучати більше спортивних розваг, не тільки водні види (Жалюк 2016: 4).

Мета проведення етнофестивалю полягає у збереженні та розвитку народних традицій та національного фольклору, сприянні творчій активності, популяризації туристичного потенціалу Буковини, розвитку туризму, в підвищенні художнього рівня виконавської майстерності аматорських, професійних колективів та окремих виконавців, розширенні та зміцненні творчих і дружніх зв'язків із сусідніми громадами, підняття на достатній рівень національно-патріотичного виховання молоді. Серед завдань фестивалю – формування туристичного краю; сприяння відродженню, збереженню і розвитку народних традицій та ремесел регіонів Поділля, Буковини, Бессарабії; робота над розширенням та зміцненням творчих і дружніх зв'язків з колективами сусідніх сіл та областей; виявлення та підтримка талановитих керівників, колективів та окремих виконавців, поєднання вокального та інструментального фольклору, відтворення автентичного співу, особливостей народного одягу, діалекту,

виконавської манери, пошук оригінальних зразків сучасної творчості.

Зокрема, в рамках фестивалю відбулися: презентація виробів майстрів образотворчого та ужиткового мистецтва; майстер-класи з народних танців, ковальської, гончарської, різьбярської справи, художників, вишивальниць, кухарів; ярмарка-продаж виробів традиційних ремесел, презентації, виставки, кулінарні виставки-продажі; виступи аматорських, фольклорних, етнографічних та інструментальних колективів, сімейних ансамблів, солістів; концерт відомих молодіжних гуртів та етнодисотека.

Вперше так званий «пілотний» фестиваль «Дністер-фест» відбувся у 2012 році, в період святкування дня міста, який співпав з Різдом святого пророка Предтечі та хрестителя Божого Івана (як кажуть у народі, слов'янським святкуванням Івана Купала). Однак слід зазначити, що фестиваль би не відбувся без підтримки Новодністровської міської ради та особисто її секретаря Миколи Васильовича Лутчака, який виконував обов'язки мера міста на той момент.

«Дністер-фест» складається з двох частин, а саме спочатку тішать публіку хорові й танцювальні народні колективи. Цей захід став чудовим майданчиком для популяризації і розвитку національної культури місцевими аматорами. А вечірня сцена представлена відомими гуртами не тільки Буковини, а й з інших областей України, які працюють в етнонапрямі (Жалюк 2017). На свято завітали шанувальники народної творчості з Хмельниччини, Вінниччини, Поділля, Північної Бессарабії та Буковини, тішачи зір і душу гарними національними костюмами та оригінальністю сценічних постановок.

Розпочався фестиваль ходою учасників етнографічних колективів, що з'їхалися цієї святкової днини та яких від імені всієї громади гостинно зустріли з хлібом і сіллю. Самобутня місцева музика, котру дарували новодністровські «Троїсті музики», очолюючи колону колективів, справляли незабутнє враження на городян, що наввипередки фотографували своєрідний етнопарад, естафетою передаючи щирі оплески аматорам та професіоналам. А учасники святкового маршу робили невеличкі зупинки для пісенно-танцювальних привітань місту енергетиків.

А вже згодом на березі Дністра розпочалось яскраве свято відкритих душею, талановитих і щирих, оригінальних і багатих на традиції своїх регіонів колективів. «Дністер-фест 2016» урочисто відкрив Новодністровський міський голова Анатолій Болдашев, сердечно привітавши кожного в колі

великої творчої і дружньої родини з упевненістю про подальші яскраві зустрічі та зміцнення дружби заради розвитку цієї чудової традиції.

Розпочали мистецьку програму господарі фестивалю – народний аматорський хор «Калина». Своїх родзинок додавали гості: ансамбль «Джерело» із с. Лозове, що на Вінниччині; аматорський колектив «Козачка» із с. Киселів Кіцманського району і наші найближчі сусіди – народний аматорський колектив «Веселі бабусі» та юні танцюристи із с. Василівка. Зворушили всіх і чарівні вокалістки – наша зірочка Анастасія Чабан, білоусівчанка Валерія Зла та юна співачка з Василівки Олена Івасюк. Запальні професіонали Народного аматорського колективу «Алу-нелу» з Герцаївщини так вразили серця глядачів, що ті щедрими оплесками й вигуками «Браво!» не відпускали танцюристів зі свого кола.

Яскравим і незабутнім був виступ фольклорного колективу Ломачинецького будинку культури «Берегиня» (кер. Марія Маковійчук). А знаному далеко за межами Буковини Івану Гончару разом із Ганною Савчук невеличкою інсценізацією у виконанні фольклорного дитячого колективу Коболчинської ЗОШ «Калинонька» вдалося передати звичаї і традиції наших предків: забавлянки, вечорниці, танці тощо. Дзвінкоголосим співом і хорошим настроєм поділився з натовпом глядачів народний аматорський фольклорно-етнографічний колектив «Прялочка» із с. Селище. Родзинкою святкової програми стали професійний виступ оркестру народних інструментів Сокирянського районного БНТД під керівництвом Дмитра Шкваруна, а також народного ансамблю української пісні Могилів-Подільського районного БНТД «Біла криниця» (кер. Сергій Віннічук), аматорського жіночого фольклорного ансамблю «Жванчанка» Жванського сільського будинку культури Муровано-Куриловецького району (кер. Володимир Боднар).

Зі сцени долинали акорди музичної композиції «І зове на гостини Бессарабська земля» перших учасників фестивалю – сімейного дуету Сергія та Антоніни Кримняків. Також виступив родинний ансамбль із с. Ломачинців «Куютинські музики» під керівництвом Сергія Закуреного. Оригінальні жартівливі співанки виконали дипломанти обласного фольклорного фестивалю «З любов'ю до рідного краю», переможці обласних фестивалів-конкурсів, фольклорний колектив «Співучі бабусі» БНТД «Молодіжний» (керівник Валентина Федина). Радісні мотиви поступово розвіяла задушевною лірикою старовинна лемківська пісня «Верше, мій верше» у виконанні учасниці художньої самодіяльності Світлани Лотоцької, росіянки за походженням, але справжньої українки в душі,

палка любов до пісні передалася у спадок й онуцці Даринці, переможниці міських та обласних конкурсів «Пісенний струм» та «Пісенний вернісаж», яка подарувала глядачам старовинні українські пісні «Умираю, моя мамко» та «На дзень добрий» (кер. Антоніна Камбур). «Троїсті музики» під керівництвом Володимира Сьомика, які стали лауреатами фестивалю «Хотинська твердь-2011», виконали «Віночок українських народних мелодій» та «Ой, у полі криниченька». Наступним виступив вокальний ансамбль «Джерело» (кер. Валентина Понетайкіна) з музичними композиціями «Гаю, мій гаю» і «Якби я мала крила орлині».

А вже неймовірно соковитим був фінальний виступ знаменитого гуцульського ансамблю народних інструментів «Карпатська Тайстра» з Путильщини – тих кілька десятків хвилин, ясно виплетених незбагненим колоритом й енергетикою цього колективу, вигаптували на березі дrevнього Тіраса (Гончар, 2016).

Відомо, що Івана Купала – це свято води і вогню, бо саме гармонійне поєднання цих двох стихій дає землі врожай, тому зелень у цей день має найбільшу силу, а купальська роса вважається життєдайною. На невеличкому пагорбі понад річкою горіло вогнище під супровід пісень молоді та фольк-групи музичної школи, дівчата прикрашали квітами та стрічками «Купала» та згідно зі звичаєм пускали кольорові віночки хвилями Дністра, щоб віднайти свій причал уже біля іншого берега.

Розмаїтістю вишиванок, барвистих тайстр, яскравого намиста, кольорових виробів із бісеру, дерев'яних скриньок ручної роботи від приватних підприємців з Івано-Франківщини приємно подивував ярмарок, що простягався вздовж придорожньої території пляжу. Для охочих оволодіти секретами художнього ремесла свої майстер-класи поряд із торговельними лавками демонстрували умільці народного мистецтва (Руснак 2012: 2).

Серед учасників фестивалю свою майстерність демонстрували творчий колектив БНТД «Молодіжний», його солісти – Світлана Гребеннікова, Юліанна Шелест, Аліна Бурченко, Григорій Середюк і Павло Нажига та ін.

Новодністровські виконавці – чарівні дівчата гурту «Інтермецо», Ірина Понетайкіна, «Бессарабська кварта»; юна гостя із с. Жван Катерина Барабаш; потужний десант із Кельменеччини – колектив народного танцю «Розмай», дуєт Миколи Ганіна та Володимира Паламарчука, дуєт «Обрій» (Ніна Сливка та Віталій Федоров) і гурт «Альтернатива»; фольклорний ансамбль із м. Вижниця «Калинове гроно»; виконавиця авторських пісень із Тернопільщини – Ольга Кирилів.

Усе це багатоманіття народної творчості доповнили виступи вихованців Школи бойового гопака із м. Чернівці та реконструкція лицарських поєдинків. А чернівецька формація «Берсерки» не тільки проілюструвала звичаї давніх воїнів, а й залучила багато охочих позмагатися в силі та спритності з використанням справжніх обладунків (Жалюк, 2017).

Пісенну естафету підхопили й гості заходу – колектив заслуженого академічного Буковинського ансамблю пісні й танцю України, історія якого почалась із далекого 1944 року (художній керівник і головний диригент професор Андрій Кушніренко). Із перших нот на міському стадіоні запанувала така атмосфера величі й розкошування рідними буковинськими мотивами, що глядачі не шкодували щирих оплесків і вигуків «Браво!» за кожним виходом артистів!

Свою майстерність дарував усім присутнім відомий вокальний квартет «Classic», створений у 2010 році молодими викладачами кафедри музики ЧНУ ім. Ю. Федьковича і натхненний творчістю іспанського квартету «Il Divo», адже пісню з їхнього репертуару і розпочали свою концертну діяльність. Через деякий час квартет «Classic» був запрошений для участі в передачі «FolkMusik» на I національному телеканалі, де тричі виконували українські народні пісні в сучасній обробці – «Чорна хмара», «Із-за гори, за крутої» та «Ти підеш горою», їхній професійний виступ доповнив яскравий букет святкового настрою. А після тривалого приємного очікування публіка, нарешті, зустріла переможця другого сезону телевізійного конкурсу «Голос країни» Павла Табакова, який одразу зібрав біля сцени своїх прихильників і фанатів різного віку (Гончар 2012: 3).

У рамках фестивалю присутні могли скуштувати смачний куліш від львівських козаків, бути учасниками різноманітних майстер-класів, побачити пісочну анімацію Оксани Мергут, що зворушливо розповіла про місто-супутник Дністровських станцій, вражаюче феєр-шоу чернівецької формації «Тіні вогню» та ін. Проведення фестивалю тривало два дні.

Серед учасників – відомі гурти із Чернівців, Вінниці, Києва та Ужгорода («ТНМК», «Гайдамаки», «The Dooh», «ТаРута», «Los Colorados» та багато ін.)

Стрижем «ТаРути» є дослідники фольклору та професійні музиканти Євген і Олена Романенки, а також не менш досвідчені майстри-віртуози: Тарас Козак (ударна установка, ксилофон, перкусія), Олександр Атамась (бас-гітара), Ростислав Мамадлоіков (гітара) і Ярина Товкайло (народні та духові інструменти).

Яскравим і неповторним був виступ молодого українського етнорок-колективу під назвою «The Dooh», який виконує новий фолк у своєрідному сопілково-драйвовому обробленні. В їхньому репертуарі – старовинний український фольклор з усіх куточків України, зібраний під час етнологічних експедицій, у поєднанні із сучасними електронними та роковими мотивами. Музиканти у своїй творчості поєднують етнічні звуки з усього світу, клавішні, ударні, використовують найрізноманітніші духові інструменти. А особливістю гурту є поєднання жіночого та чоловічого народних голосів, наближених до традиційної манери співу. «The Dooh» експериментують із музикою і можуть виступати як у легкому акустичному лаунж-форматі, так і з ритмічним саундом. Музиканти прагнуть осучаснити народний фольклор і так познайомити слухачів з українським колоритом («The Dooh»).

Найбільш очікуваною подією «Дністер-фесту» був виступ гурту, що виконує музику в стилях репкор, хіп-хоп, рок та фанк, – «ТАНОК НА МАЙДАНІ КОНГО». Також на сцені фестивалю виступив музичний гурт із Тернополя під назвою «LOS COLORADOS», що вирізняється, окрім власних пісень та колоритних каверів на світові хіти, ще й влучним гумором. У стилі електрофольк звучала українська музика в сучасній електронній обгортці, виконана гуртом «STELSI» з м. Чернівці.

Малечі пропонувалися різноманітні безкоштовні майстер-класи: малювання кольоровим піском та розмальовування гіпсових фігурок, особливе захоплення викликало у присутніх та учасників моделювання об'ємних картин 3-D ручками та аквагрим. Також батьки мали змогу залишити на певний час дитину в облаштованому двоповерховому лабіринті (Жалюк, 2017).

У 2018 році фестиваль «Дністер-фест» мав суттєвий спортивний акцент. Протягом двох днів не вшухали баталії у традиційному пляжному волейболі. Але на піску не лише ганяли м'яча – чоловіки проявили свою спритність та міць у двобоях один на один. 4 серпня Федерація з веслування на човнах стоячи (сапбордингу) провела в рамках «Дністер-фесту» свій Перший Чемпіонат України, в якому виступали спортсмени із шести областей нашої держави, серед яких була і дворазова олімпійська чемпіонка Інна Осипенко-Радомська. Не обійшлося без змагання з веслування на байдарках, адже воно є візитною карткою міста енергетиків. Вийшов на воду і човен «Дракон».

Відкрив вечірню сцену першого дня фестивалю гурт, який насправду можна вважати уособленням ідеї «Дністер-фесту», що покликаний популяризу-

вати українську музику та давати поштовх до розвитку молодим артистам. Гурт «Петрос» із Ворохти подивував і своїм складом, і надзвичайною потужністю якісного звучання. Сімейний ансамбль Ониськівих у складі зовсім юних трійнят Тетяни, Влада та Мирослави разом зі старшою сестрою Вікторією чудово володіли грою на цимбалах, флейті, бас-гітарі та ударних. Разом із неймовірним виконанням народних пісень подарували кавер на відомий хіт старих добрих рокерів з гурту «BB», а для поціновувачів електронної музики зіграли свою версію світового хіта «Omen» гурту «The Prodigy». Важко було повірити, що це виступали школярі, а не справжні дорослі зірки сцени. Яскравими були виступи гурту «ТОЛОКА» з Кам'янець-Подільська та співачки Катерини Тіарової.

Драйвові, артистичні, щирі та запальні учасники гурту «JORYJ KŁOC» володіли публікою від першої до останньої секунди виступу. Їхня гра на скрипці та стародавній колісній лірі, гітарі та ударних, гумор, спілкування з глядачами та поведінка на сцені – лише тільки заради цього варто було відвідати цьогорічний «Дністер-фест». У напрямі сучасної музики реггі з фольком виступив гурт «Гуцул Каліпсо» (Жалюк, 2018).

Висновки. Таким чином, підсумовуючи, слід зазначити, що багатовекторний міжрегіональний туристичний етнофестиваль «Дністер-фест» є не тільки розважальним. Він може стати інстру-

ментом об'єднання людей для досягнення цілей, адже сила будь-якої країни полягає в єдності її нації. Отже, різножанрові фестивалі покликані відроджувати гордість за своє рідне і викликають бажання любити щось своє, а не бути тільки споживачами чужої культури. У кожній сфері повинні працювати люди, чи це оборона країни, чи це виховання дітей, чи виробництво. У нашому випадку творчість – це також інструмент для зміцнення держави – відродження духовних, етнічних цінностей і об'єднання людей в любові до свого власного, українського. Фестиваль «Дністер-фест» об'єднує однодумців через творчість, культурний обмін різних регіонів України тощо.

Особливу увагу хотілося би звернути на те, що вся громада, підприємці та представники влади отримали свій власний продукт, розвиваючи власний захід «Дністер-фест», котрий може бути пізнаваною візитівкою краю на теренах України, щодо якого асоціація виникає з успішним, культурно-туристичним місцем з розвинутою інфраструктурою та привабливою локацією для активного відпочинку. А у зв'язку з цим кожен би брав участь у підтримці та розвитку такої ідеї та сприймав її як власну справу, справу рідного краю та рідного міста, адже, як показує практика музичної культури, а саме проведення фестивалю через спонсорів та гостей фестивалю, це впливає і на економічний розвиток регіону.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнидка К. Культурні процеси на Буковині в контексті поліетнічності та багатовекторності. Культура України : зб. наук. праць : Харк. держ. акад. Культури. Харків, 2013. Вип. 40. С. 84–92.
2. Гончар І. Виступи етно-колективів на «Дністер-ФЕСТ-2016». *Наша газета. Новодністровськ-інфо*. 15.07.2016. № 26 (594).
3. Гончар І. Із днем народження, рідне місто моє! *Наша газета*. 13.07.2012. № 27 (396) С. 2.
4. Жалюк А. Новодністровський туристичний етнофестиваль «Дністер-ФЕСТ»: втілення грандіозного проекту та його перспектива. *Наша газета. Новодністровськ-інфо*. 15.07.2016. № 26 (594).
5. Жалюк А. «Дністер-фест» 2018 – спорт, розваги, пінна вечірка та якісна українська музика. *«Наша газета. Новодністровськ-інфо»*. 08.08.2018. № 28–29. С. 6–7, 8.
6. Жалюк А. Урочисте відкриття фестивалю «Дністер-фест – 2017» та виступи народних колективів. 09.07.2017. URL: <http://www.novod.info/fotoreportazhi-20171/urochiste-v%D1%96dkrittuya-festivalyu-dn%D1%96ster-fest-2017-ta-vistupi-narodnih-kolektiv%D1%96v.html>
7. Литовка О. Фестивальний рух України періоду її незалежності. *Вісник КНУКіМ. Серія : «Соціальні комунікації»*. 2013. Вип. 2. С. 111–115.
8. Руснак І. На Івана, на Купала: «Дністер-Фест 2012». *Наша газета*. 13.07.2012. № 27 (396). С. 2.
9. Culture of new generation: чому вирішили організувати фестиваль «Дністер Фест». *Smartsolutions Law Group* : вебсайт. URL: <https://www.smartsolutions.ua/pochemu-reshili-organizovat-dnestr-fest> (дата звернення: 20.11.2021).
10. «The Dooh». *Вікіпедія* : вебсайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/The_Dooh (дата звернення: 20.11.2021).

REFERENCES

1. Hnydka K. Kulturni protsesy na Bukovyni v konteksti polietnichnosti ta bahatovektornosti. [Cultural processes in Bukovyna in the polyethnic and multivector context.] Culture of Ukraine. Issue 40. zb. nauk. prats Khark. derzh. akad. kultury; Kharkiv. 2013. S. 84-92. [in Ukrainian]
2. Honchar I. Vystupy etno-kolektyviv na "Dniester-FEST-2016". Nasha hazeta. Novodnistrovsk-info. [Performances of ethno-groups at "Dniester-FEST-2016"] № 26 (594) 15.07. 2016. [in Ukrainian]
3. Honchar I. Iz dnem narodzhennia, ridne misto moie! [Happy birthday, my hometown!], Nasha hazeta, 2. № 27 (396) 13.07.2012. S. 3.

4. Zhaliuk A. Novodnistrovskiyi turystychnyi etnofestyval “Dnister–FEST”: vtilennia hrandioznoho proektu ta yoho perspektyva [Ethno-tourist festival “Dnister-fest” in the Novodnistrovsk city: Implementation of the grand project and its perspective]. *Nasha hazeta. Novodnistrovsk-info*. № 26 (594) 15.07. 2016. [in Ukrainian]
5. Zhaliuk A. “Dnister-fest 2018” – sport, rozvahy, pinna vechirka ta yakisna ukrainska muzyka” [“Dniester Fest 2018” – sports, entertainment, foam party high-quality Ukrainian music]. *Nasha hazeta. Novodnistrovsk-info*. 8.08.2018 № 28-29, С. 6-7,8. [in Ukrainian]
6. Zhaliuk A. Urochyste vidkryttia festyvaliu “Dnister-fest – 2017” ta vystupy narodnykh kolektyviv. [The grand opening of the “Dnister-fest-2017” and performance of the national ensembles]. 9.07.2017 URL: <http://www.novod.info/fotoreportazhi-20171/urochiste-v%D1%96dkrittia-festivalyu-dn%D1%96ster-fest-2017-ta-vistupi-narodnih-kolektiv%D1%96v.html> [in Ukrainian]
7. Lytovka O. Festyvalnyi rukh Ukrainy periodu yii nezalezhnosti. [Festival movement in Ukraine in the years of independence]. *Bulletin of KNUKiM. Ser.: Social communications*. 2013. Issue 2, S. 111–115. [in Ukrainian].
8. Rusnak I. Na Ivana, na Kupala: “Dnister-Fest 2012”. [On the Ivana-Kupala night: “Dniester Fest 2012”]. *Nasha hazeta*. № 27 (396) 13.07.2012. S. 2 [in Ukrainian]
9. Culture of new generation: chomu vyrishyly orhanizovuvaty festyval “Dnister Fest”. [Culture of new generation: Why we decided to organize “Dnister Fest”]. Smartsolutions Law Grop. Website URL: <https://www.smartsolutions.ua/pochemu-reshili-organizovat-dnestr-fest> [in Ukrainian]
10. The Doox. Wikipedia website URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/The_Doox [in Ukrainian]

Ярослав ПЕТРЕСКУ,
orcid.org/0000-0002-5858-8404

*викладач кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) ja.petresky@gmail.com*

ПІСНЕСПІВИ РАННЬОЇ ПРОТЕСТАНТСЬКОЇ ЦЕРКВИ

Дослідження присвячено розгляду періоду зародження нової християнської течії – протестантизму та діяльності ідейних лідерів руху. Основну увагу приділено аспекту музичного оформлення богослужінь, наголошено на такому важливому нововведенні, як обцинний спів, запропонований Мартином Лютером, – очільником німецької духовної Реформації.

Підкреслено, що, оскільки в протестантських церквах заперечувалося верховенство Папи Римського, а єдиним авторитетом була визнана Біблія, сама служба стала виглядати простіше, в більшості протестантських церков була скасована строга церковна ієрархія, відсутня сповідь та відпущення гріхів. Кожна людина, що належала до церкви, отримала право на спасіння лише завдяки своїй щирій вірі, а свобода трактовки біблійних текстів відкрила нові можливості для творчості.

Серед основних чинників, які позитивно вплинули на розвиток музики нової церкви, названо просвітницьку діяльність М. Лютера, який надавав музиці важливе значення та закликав молодь приділяти особливу увагу своєму музичному розвитку. Розглянуто джерела та характерні риси такого унікального жанру, як протестантський хорал.

Окремо проаналізовано особливості духовних піснеспівів швейцарських реформаторських церков. Під впливом досить суворих поглядів Жана Кальвіна на порядок проведення богослужбових зібрань та церковну дисципліну формується і своєрідна музична традиція – багатоголосна та інструментальна музика не застосовувалась, а вербальною основою духовних пісень могли слугувати лише тексти із Псалтиря. Використання перероблених світських творів не допускалося, весь репертуар створювався заново. Результатом організованої Ж. Кальвіном роботи стало видання Женевського Псалтиря – усіх 150-ти псалмів, покладених на стримані одноголосні мелодії, які швидко розповсюдились серед кальвіністів усієї Європи та стали основою для численних вокально-інструментальних обробок.

Окремою музичною сторінкою духовного доробку протестантської церкви названо англіканський хорал – основний жанр англіканської церкви. Ці неспішні твори молитовного характеру супроводжували літургію, чергуючись із псалмами та антемами.

У висновках зазначено, що піснеспіви ранньої протестантської церкви характеризувалися опорою на лютеровські та англіканські хорали, поступовою відмовою від латині, використанням біблійних текстів національними мовами, униканням розспівів окремих складів, зведенням до мінімуму поліфонічних форм.

Ключові слова: протестантизм, піснеспів, хорал, антем, Реформація, церква, літургія.

Jaroslav PETRESKU,
orcid.org/0000-0002-5858-8404

*Lecturer at the Department of Musical and Instrumental Performance
Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
(Sumy, Ukraine) ja.petresky@gmail.com*

SONGS OF THE EARLY PROTESTANT CHURCH

The research is devoted to the period of the emergence of a new Christian movement - Protestantism and the activities of its ideological leaders. The main attention is paid to the aspect of musical design of services, emphasis is placed on such an important innovation as community singing, proposed by Martin Luther - the leader of the German spiritual Reformation.

It is emphasized that because the supremacy of the Pope was denied in Protestant churches and the Bible was recognized as the sole authority, the service itself became simpler, the strict church hierarchy was virtually abolished in the most of Protestant churches, there was no confession and forgiveness of sins. Everyone who belonged to the church received the right for salvation only because of his sincere faith, and the freedom to interpret biblical texts opened up new opportunities for art.

Among the main factors that positively influenced the development of the music of a new church, the educational activity of M. Luther was named, he attached great importance to music and encouraged young people to pay special attention to their musical development. The sources and characteristics of such a unique genre as the Protestant chorale are considered.

The peculiarities of the spiritual songs of the Swiss Reformed Churches are analyzed separately. Under the influence of Jean Calvin's rather strict views on the order of worship meetings and church discipline, a peculiar musical tradition was formed – polyphonic and instrumental music were not used, and only texts from the Psalms could serve as a verbal

basis for spiritual songs. The use of reworked secular works was not allowed, the whole repertoire was re-created. The result of the work, organized by J. Calvin, became the Geneva Psalter – all the 150 psalms, based on restrained unison melodies, which quickly spread among Calvinists throughout Europe and became the basis for numerous vocal and instrumental arrangements.

An Anglican chorale – the main genre of the Anglican Church – is named as a separate musical page of the spiritual heritage of the Protestant church. These unhurried compositions with a prayerful nature accompanied the liturgy, alternating with psalms and anthems.

The conclusions state that the songs of the early Protestant church were characterized by the reliance on Lutheran and Anglican chorales, the gradual abandonment of Latin, the use of Biblical texts in national languages, the avoidance of chants of individual syllables and the minimization of polyphonic forms.

Key words: Protestantism, chants, chorale, anthem, Reformation, church, liturgy.

Постановка проблеми. Зміни, що відбулися в політичному та релігійному житті суспільства Західної Європи в контексті Реформації, безсумнівно, були колосальними. Протестантизм – третя гілка християнства – став відповіддю на численні духовні кризи тогочасної церкви та одним зі шляхів оновлення музичних духовних жанрів. Композитори XVI – XVII століть, які відносили себе до нової церкви, активно працювали над створенням літургійного репертуару. Вони писали як стримані одноголосні хорали, що призначалися для виконання всією громадою, так і складні духовні гімни, мотети, антеми та інші жанри поліфонічної музики, що виконувалися хором. Кращі зразки протестантської музики посіли важливе місце у світовому духовному доробку. Утім, в українському музикознавстві питання походження та розповсюдження піснеспівів епохи Реформації, особливостей їхньої вербальної та музичної структури не розглядалися, практично відсутні дослідження, присвячені аналізу залежності побудови наспівів від догматичних принципів тієї чи іншої протестантської конфесії.

Аналіз досліджень та публікацій. Значний внесок у вивчення протестантських духовних творів зробив англійський вчений Е. Уїлсон-Діксон у монографії «Історія християнської музики», що 2001 року була перекладена російською (Уїлсон-Діксон, 2001). У дослідженні автор намагається охопити весь шлях еволюції християнської музики, прокладаючи міст через тисячоліття – від псалмів Давида, співів у синагогах та старозавітніх храмах через період появи християнства, його швидкого поширення світом, епоху Реформації до сучасних творів церковного ужитку в різних країнах світу.

Роль М. Лютера у формуванні репертуару нової церкви досліджував німецький вчений Р. Оттінгер (Oettinger, 2002), ця інформація також висвітлена на кількох тематичних сайтах (Історія музики; Мартин Лютер). Неодноразово увагу науковців привертала практика оброблення протестантських хоралів видатними митцями, особливо Й. С. Бахом, про

що писав А. Швейцер (Швейцер, 1965). Лютеранські вокальні твори згадуються в роботі Н. Симакової (Симакова, 1985). Протестантські піснеспіви, зокрема певна збірка хоралів, аналізуються в статті Ю. Седлецького (Седлецкий, 2019). Важливим джерелом знань про формування духовної музики протестантів слугують роботи самого Мартина Лютера (Martin Luther) (Лютер, 2001; Лютер, 2003; Luther, 1961).

Мета статті – дослідити передумови появи протестантизму та його основних течій, проаналізувати нові жанри духовної музики та виявити залежність музичного оформлення богослужінь різних протестантських церков від їхніх основних догматів.

Виклад основного матеріалу. Початок XVI століття знаменувався значною кризою західноєвропейського християнського життя. Ця криза охопила різні аспекти життєдіяльності церкви: аморальну поведінку духовенства, збагачення та узурпацію влади вищим керівництвом, набуття спасіння «за гроші», продаж індульгенцій, постійні дебати щодо авторитету папи та інше. Незадоволення мирян викликала і музика, яка супроводжувала богослужіння. З одного боку, церковна музика активно розвивалася та збагачувалася, а з іншого – рясне використання складної поліфонічної техніки призводило до повної втрати розуміння вербальної основи творів.

Наведемо як приклад творчу діяльність відомого нідерландського композитора XV століття Йоганнеса Окегема (Johannes Ockeghem, 1425–1497), який значну увагу приділяв церковній музиці. У свої твори він рясно додавав імітаційні прийоми: окремі слова чи склади багатоголосно повторювалися різними голосами хору, що разом створювало враження безкінечності, відчуженості від життя. Його знаменитий мотет «Deo gratias» вважається тридцятишестиголосним, бо створений для чотирьох дев'ятиголосних складів співаків, хоча реального тридцятишестиголосся у творі немає, в певні моменти одночасно лунають вісімнадцять різних мелодичних ліній.

Проти надмірної розкоші та пишності католицької служби окремі філософи та священики виступали задовго до Реформації. Одним із них був Джон Вікліф (John Wycliffe, 1320–1384) – англійський вчений, богослов, перекладач Біблії, священик і професор Оксфордського університету. Він неодноразово заявляв про необхідність зняття привілейованого статусу з духовенства, закликав до більшої простоти та доступності служб, про важливість мати Святе Письмо рідною мовою. Відомо, що сам Дж. Вікліф переклав англійською Новий Завіт, а його послідовники – згодом і всю Біблію (роботу завершено у 1384 році). Думки та пошуки Дж. Вікліфа справили великий вплив на вчення чеського реформатора Яна Гуса (Jan Hus, 1369–1415), страга якого привела до повстань та навіть релігійних воєн.

Цікаві роздуми лишив Дж. Вікліф і щодо музичної складової частини життя церкви. Виступаючи проти тогочасних «новинок», він висміював їх у досить жорсткій формі: «У колишні часи люди співали молитовні пісні, перебуваючи в ув'язненні, вивчали Євангеліє, щоб не бути в бездіяльності і провести час із користю. Але їхні пісні не схожі на наші, бо в наших піснях – розвага і гордість, а в їхніх – благання і життя в Законі Господа. Пізніше стали вдаватися до хитрощів, повним марноти, – дискант, contrenotes, organum, hoquetus, від яких порожнім людям хочеться пуститися в танок, а не молитися. У супроводі сорока або п'ятдесяти хористів троє або четверо гордих і розпусних виродків зображують вишукану службу, яка так розцвічена, що ніхто не може розібрати ні слова, а всі інші, немов залякли, дивляться на них подібно дурням» (Wycliffe, 1902: 36).

«Хитрощі», які згадує Дж. Вікліф, – органум, контрапункт, хокет – це, очевидно, середньовічні жанри, в яких відбувався розвиток поліфонії, що мимоволі призводило до втрати розуміння духовного тексту творів. Проблема, звісно, була глибшою та полягала в питанні, актуальному й дотепер у християнських церквах. Яку функцію повинна виконувати музика в літургії? Це музична проповідь чи переважно мистецтво? Чи може високопрофесійна та складна музика зашкодити вірянам молитися чи, навпаки, сприятиме їхньому розумінню величності Господа та Його творіння? Дебати щодо цих та інших питань у ході Реформації розкололи західну церкву на численні конфесії та призвели до появи протестантизму – сьогодні другий за чисельністю прихильників (після католицизму) гілці християнства.

Реформація як політичний та релігійний рух поступово охопила всі європейські країни та доко-

рінно змінила напрямок розвитку Західної цивілізації. Зміни, необхідність яких визрівала впродовж кількох попередніх століть, торкнулися не лише церкви, а й різних аспектів життя суспільства – економічного стану, науки, культури, мистецтва.

Поява протестантської церкви пов'язана з іменем та діяльністю Мартина Лютера (1483–1546) – німецького богослова, вченого, монаха, ініціатора руху протидії деморалізації католицької церкви. Його «95 тез», присвячені осудженню зловживань духовенства, були оприлюднені 31 жовтня 1517 року і швидко стали предметом гарячої дискусії по всій країні. Основною вимогою М. Лютера, як і перед тим Дж. Вікліфа, було припинення торгівлі індульгенціями та очищення церкви, повернення її до першоапостольського зразка.

У церквах, заснованих М. Лютером та його послідовниками, головним авторитетом стало не слово Папи Римського, а Біблія, сама служба виглядала набагато простіше, в більшості протестантських церков була відсутня сповідь та відпущення гріхів, практично скасована строга церковна ієрархія. Кожна людина, що належала до церкви, отримала право на безпосереднє спілкування з Творцем, власне розуміння і трактовку біблійних текстів, участь у літургії. Усі ці зміни відобразилися і на музичній складовій частині богослужінь.

Важливо, що сам М. Лютер надав музиці важливе значення та закликав молодь приділяти особливу увагу своєму музичному розвитку: «Після Божественного світу музика заслуговує на найвищу похвалу. Вона улюблениця і управителька тих емоцій, які керують людьми, а частіше приголомшують їх <...> Чи хотіли б ви розсіяти смуток, приборкати фривольність, підбадьорити зневіреного, упокорити зверхника, охолодити пристрасного або напоумити дурня, повного ненависті, – який спосіб підходить для цього краще, ніж музика?» (цит. за Уилсон-Диксон, 2001: 80).

1524 року, в передмові до першої збірки протестантських хоралів, так званого «Віттенберзького пісенника», він писав: «Те, що спів духовних пісень – гарна і богоугодна справа, очевидно кожному християнинові, адже не лише приклад пророків і царів Старого завіту (які славили Бога піснями і інструментальною музикою, віршами і на всіляких струнних інструментах), але й особливий звичай псалмоспівів був відомий усьому християнству із самого початку <...> Тому, щоб заохотити тих, хто може зробити це краще, я разом з кількома іншими [авторами] склав кілька духовних пісень. Вони покладені на чотири голоси тому тільки, що я дуже хотів, щоб молодь

(якій так чи інакше доведеться навчатися музиці та іншим справжнім мистецтвам) знайшла щось, за допомогою чого вона могла би відставити геть любовні серенади і хтиві пісеньки і замість них навчитися чомусь корисному, і до того ж щоб благо поєднувалося з такою бажаною для молодих приємністю» (цит. История музыки: Мартин Лютер и протестантский хорал).

Отже, першою музичною літературою протестантської церкви стали хорали самого М. Лютера. До вищезгаданого «Віттенберзького пісенника» увійшли 24 твори його авторства, хоча, за іншими джерелами, оригінальними хоралами М. Лютера були лише 3, всі інші – це вже існуючі на той час народні чи світські твори, перероблені ним для використання в літургії. Впродовж наступних століть усі запропоновані М. Лютером хорали отримали найрізноманітнішу як хорову, так й інструментальну обробку.

Разом зі своїми соратниками-музикантами, зокрема Йоганном Вальтером, М. Лютер займався також переробкою католицьких піснеспівів, змінюючи, головним чином, текст: «Ми заради доброго прикладу відібрали гарні мелодії та пісні, що використовувались за папства <...>, але спорядили їх іншими текстами. Самі співи та ноти католиків багато чого варті, й було би шкода, якби все це пропало даремно. Однак нехристиянські й безглузді тексти або слова повинні піти геть» (Лютер, 2003).

Але основним пунктом реформи музичного складника церковної служби було введення общинного співу – виконання всією громадою нескладних пісень строфічної форми, як правило, викладених одногласно з текстом рідною мовою (замість латині). Ці пісні отримали узагальнену назву – протестантський хорал. Виконання духовних пісень усіма віруючими, за думкою реформатора, було одним із важливих пунктів повернення до джерел: «Безсумнівно, спочатку всі люди співали те, що зараз співає тільки хор» (цит. за Бейнтон, 1996: 38).

Окрему роль відігравав орган, який спочатку виконував лише сольні епізоди і лише згодом, приблизно через століття, отримав розповсюджену й нині функцію гармонічного супроводу загального співу. На це вказує А. Швейцер, описуючи літургію XVI ст.: «Орган у церкві повинен переривати спів. Так пропонувалося припиняти общинний спів, коли певні строфи виконував органіст. Про супровід органом хоралу, виконаного громадою, як мінімум ще три покоління не було й мови» (Швейцер, 1965: 23).

Мелодії хоралів легко запам'ятовувалися та швидко розповсюджувалися серед народу. Є відо-

мости, що М. Лютер друкував свої твори та роздавав їх на площах, ринках, у майстернях та інших громадських місцях (Мартин Лютер). Виявляючи роль музики в поширенні протестантизму в Німеччині, Р. Оттінгер стверджує, що пісні М. Лютера та його «музичних соратників» мали більший вплив на німецький народ, ніж їхні палкі проповіді та промови (Oettinger, 2002: 313).

Введення общинного співу німецькою мовою не означало, що складна поліфонічна музика тепер не використовувалася. Навпаки, значна кількість композиторів, що належали до нової церкви, були авторами розкішних багатоголосних мотетів, вільно володіли технікою *cantus firmus* та домінуючими в той час композиторськими прийомами письма. Це такі митці XVI – XVII століття, як Лео Лехнер, Йоганн Еккард, Лука Озіандер, Георг Рау, Георг Отто, Мартін Агрікола, Ніколаус Зельнекер, Ергардт Боденшатц, Генріх Альберт, Томас Зелле, Йоганн Розенмюллер, Йоганн Крюгер, Георг Ноймарк та інші. Таким чином, музичне оформлення богослужіння засновувалося на чергуванні общинного та хорового (професійного) співу.

Рух Реформації досить швидко охопив інші країни Європи. Зокрема, у Швейцарії протестантизм мав двох видатних лідерів – У. Цвінглі (1484–1531) та Ж. Кальвіна (1509–1564). Певні доктринальні розбіжності між ними та М. Лютером проявилися й на рівні музики. Якщо М. Лютер усіляко розвивав та підтримував високий рівень музичного церковного мистецтва, то швейцарські реформатори займалися, на їхню думку, більш важливими питаннями, як-то порядок проведення Євхаристії і хрещення неофітів. Якщо М. Лютер радів тому факту, що народні чи світські пісні в переробленому вигляді ставали тепер частиною служби і належали Богові, то У. Цвінглі та Ж. Кальвін трималися протилежних поглядів – церква має бути відділена від світу, а використання не духовних творів призводить до її секуляризації. Хоча сам У. Цвінглі мав ґрунтовну музичну освіту та захоплювався поліфонією, він окремо не займався музичним оформленням богослужінь.

Жан Кальвін, який розпочав свою активну діяльність у Женеві з 1536 року, мав досить жорсткий підхід до структури та управління церквою. Суворо дисципліна поєднувалася з вимогами бездоганної моральної поведінки як керівників общин, так і прихожан. Приміщення для зібрань відрізнялися скромністю вигляду та повною відмовою від будь-яких прикрас чи свічок. Такий підхід відобразився і на музичній стороні справи. Уся богослужбова музика писалася відповідно до означених критеріїв, її мелодія та ритм ні в якому

разі не мали натякати на світські, танцювальні твори. Багатоголосна та інструментальна музика не застосовувалася взагалі. Ж. Кальвін наполягав, що вербальною основою духовних пісень можуть слугувати лише тексти із Псалтиря, оскільки саме вони згадуються в Новому Завіті. «Я віддаю перевагу простому та чистому співу Господньої хвали, бо там, де немає змісту, немає і сенсу. Спів повинен йти від серця й з уст, причому на простій мові. Інструментальна музика була прийнятна лише за часів Закону [Старого Завіту] через те, що народ був, як дитина», – стверджував він (цит. за Уилсон-Диксон, 2001: 88).

У результаті організованої Ж. Кальвіном роботи з перекладу Псалтиря на французьку мову та створення відповідних мелодій 1562 року з'явився так званий Женевський Псалтир. У збірку ввійшли всі 150 музично оформлених псалмів. Скромність та простота цих одноголосних мелодій не завадила їх розповсюдженню серед кальвіністів усієї Європи та створенню численних обробок композиторами. Популярними стали перекладення мелодій із Псалтиря для голосу та лютні, призначені для домашнього виконання. Згодом з'явилися хорові обробки наспівів, а до кінця століття Женевський Псалтир був перекладений німецькою, англійською та іншими мовами.

Досить складний і суперечливий шлях розвитку проходили в зазначений період протестантські церкви в Англії. Певні політичні причини прискорили офіційний розрив із Римом, а тодішній правитель Генріх VIII оголосив себе главою церкви. Оскільки лютеранські ідеї не зовсім подобалися монарху, він зайнявся створенням окремої, «власної» церкви. 1611 року була опублікована авторитетна й донині англійська Біблія короля Якова. Не занурюючись детально в історичні колізії епохи, зазначимо лише, що до середини XVII століття в ході революції англійська церква була затверджена як державна релігія Англії. За своїми догматичними поглядами вона являла собою певний синтез католицизму та кальвінізму, утворений з урахуванням національних особливостей.

Реформування церковної музики, розпочате Генріхом VIII, продовжив його син – Едуард VI. Він відвідав усі головні собори країни та надав свої чіткі розпорядження: «... [хор] відтепер не буде співати гімнів та антифонів Богоматері або іншим святим, а тільки Господу, до того ж не латиною; потрібно відібрати найкраще й відповідне для християнської релігії, перевести на англійську мову, але так, щоб кожному складу відповідала ясна і виразна нота: хор повинен співати тільки це, і нічого більше» (цит. за Уилсон-Диксон, 2001: 94).

Композитори прийняли виконувати розпорядження монарха, втім кілька збірок духовних пісень, створених у другій половині XVI століття, не отримали значної популярності. До них належать «Книга загальних молитов» Джона Мербека та «Сто п'ятдесят псалмів Давида» Томаса Стернхолда та Джона Хопкінса. Порівняно з пишною католицькою месою служба нової церкви виглядала набагато стриманішою як у загальному, так і в музичному планах. Задля посилення значення проповіді скоротився час для співу та органної музики (в деяких храмах органи було навіть демонтовано). З іншого боку, спів псалмів усією громадою, який став розповсюдженою практикою, об'єднував та надихав віруючих.

Більш складна професійна багатоголосна духовна музика продовжила своє існування у виконанні Королівської капели – мобільної хорової групи хлопчиків та чоловіків, що була заснована в XV столітті. Для цього колективу писали твори найкращі композитори Англії. У XVI – XVII ст. це У. Берд, Т. Талліс, Дж. Шепард, Р. Парсонс та інші, які забезпечували службу власними піснеспівами, викладеними зазвичай в акордовій фактурі.

Поступово на основі численних переробок католицьких творів та в процесі написання нових хоралів формується англійський хорал – основний жанр духовного співу в новій церкві Англії. Ці неспішні багатоголосні твори молитовного характеру супроводжували літургію, при цьому хор за давньою римською традицією розділявся на дві частини: *decani* (розташовувався на боці священика) та *cantoris* (біля регента). Псалмові вірші виконувалися по черзі, утворюючи антифон. Обрамляло виконання псалмів соло органу, на останок лунало кілька антемів. Саме антем став тим музичним жанром, в якому композитори могли втілити всю свою майстерність. Але через свою складність такі хорові твори виконувалися лише колективом Королівської капели та ще в кількох провідних соборах країни.

Існують відомості, що під час особливо урочистих богослужінь вільно використовувалися музичні інструменти. Чарльз Батлер у 1636 році писав, що віддавати перевагу слід духовим, бо «струнні інструменти часто важко налаштувати (інколи тон втрачається прямо під час виконання музики, коли неможливо ні продовжувати, ні зупинитися для виправлення), тому, щоб запобігти всіляким труднощам, в урочистих службах нашої церкви треба застосовувати тільки духові інструменти» (Уилсон-Диксон, 2001: 105).

Значний внесок у розвиток церковної музики англійської церкви зробив один із найвидатніших

композиторів XVII століття Генрі Перселл (1659–1695). Разом із братами Генрі став співаком Королівської капели, коли в ній уже співали його тато і дядько, а у двадцятирічному віці він посів місце органіста цього славетного колективу. Антеми Г. Перселла надзвичайно виразні, часто мають рухливий танцювальний ритм. І хоча церковну музику композитор писав лише на початку своєї кар'єри, його хорали та антеми стали визначною сторінкою духовного репертуару протестантів в Англії.

Висновки. Духовна музика ранньої протестантської церкви характеризувалася передусім опорою на лютеровські та англіканські хорали; поступовою відмовою від латині на користь національних мов; униканням довгих розспівів окремих складів, поєднанням різних текстів у різних голосах; зведенням до мінімуму пишних поліфонічних форм. Усе це призвело до посилення уваги

до текстової, біблійної основи музичних творів, а піснеспіви стали свого роду проповідями. Під час вибору текстів перевага віддавалася Псалтирю та Новому Завіту, а сама структура музичного твору підпорядковувалася структурі вербальної основи.

Впродовж перших двох століть свого існування протестантська церква в різних країнах Європи об'єднала найкращі музичні сили, а її митці збагатили світову скарбницю духовної музики своїм доробком. Проведені доктринальні реформи викликали значну потребу в оновленні музичної сторони проведення богослужінь, що поставило перед тогочасними композиторами нові завдання. Найбільш творчо ці завдання були вирішені німецькими композиторами, оскільки М. Лютер відводив музиці надважливу роль у літургії. Кульмінацією цього процесу можна вважати творчість геніального кантора лютеранської церкви Й. С. Баха.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейнтон Р. На сем стою. Жизнь Мартина Лютера / пер. с англ. Ю. Я. Скрипникова. Москва : Источник жизни, 1996. 400 с.
2. Берденникова Е. Гомилетические традиции духовных кантат Баха : монография. Киев : Музична Україна, 2008. 199 с.
3. История музыки: Мартин Лютер и протестантский хорал. URL: <https://iskusstvo-zvuka.livejournal.com/120535.html>
4. Кондратьев С. В. Англиканская церковь. Российская Историческая Энциклопедия / Глав. ред. А. О. Чубарьян. Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2011. Т. 1. С. 383–385.
5. Лютер М. Немецкая месса и чин богослужения (предисловие) / пер. с немец. А. Зубцова. Евангелическое Лютеранское Служение, 2001. URL: <https://www.reformed.org.ua/2/260/Luther>
6. Лютер М. Предисловие к сборнику песен для погребения усопших / пер. с немец. А. Зубцова. Евангелическое Лютеранское Служение, 2003. URL: <http://luteranstvo.org/propovedi/2-nesortirovannoe/133-predislovie-k-sborniku-pesen-dlya-pogrebeniya-usopshikh-m-lyuter.html>
7. Мартин Лютер и церковная музыка. URL: <http://adventism.pro/church/martin-lyuter-i-tserkovnaya-muzyka/>.
8. Седлецкий Ю. В. Сборник протестантских песнопений «EVANGELISCHES KIRCHENGESANGSBUCH» в системе лютеранского богослужения. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 91–95.
9. Симакова Н. Вокальные жанры эпохи Возрождения. Москва : Музыка, 1985. 360 с.
10. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки / пер. с англ. Санкт-Петербург : Мирт, 2001. 428 с.
11. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / пер. с нем. Я. С. Друскина. Москва : Музыка, 1965. 726 с.
12. Luther (nach einer Hörearnachschrift der Woche Predigtam am 1.8.1528), zit.n. Mühlhaupt, 1961. P. 544–560.
13. Oettinger R. Musicas Propaganda the German Reformation. Aldershot, Burlington : Ashgate Publishing, 2002. 435 p.
14. Wycliffe J. Of feynedcontemplativelif, of songe, and world lybisynesse of Prestis, etc.in F. D. Matthew, The English Works of Wyclifhithertounprinted, Early English Text Society, 1902. Vol. 74. P. 24–68.

REFERENCES

1. Beynton R. Na sem stoyu. Zhyzn Martina Lyutera [I stay on this. The life of Martin Lyuter] / transl. from English by Y.Y. Skrypnikov. Moscow : Istochnik zhizni, 1996. 400 p. [in Russian].
2. E. Berdennikova. Homileticheskie traditsii dukhovnykh kantat Bakha [Homiletic traditions of Bach's spiritual cantatas]: monograph. Kiev: Muzychna Ukraina, 2008. 199 p. [in Russian].
3. Istoriya muzyki: Martin Lyuter i protestantskiy khoral [Martin Luther and Protestant Chorale]. URL: <https://iskusstvo-zvuka.livejournal.com/120535.html>. [in Russian].
4. Kondratyev S. V. Anglikanskaya tserkov [Anglican Church]. Russian Historical Encyclopedia / Chief editor A. O. Chubaryan. Moscow: OLMA Media Group, 2011. T. 1, pp. 383-385 [in Russian].
5. Lyuter M. Nemetskaya messa i chin bogoslužheniya (predislovie) [German mass and order of divine services (preface)] / transl. from German by A. Zubtsov. Evangelical Lutheran Ministry, 2001. URL: <https://www.reformed.org.ua/2/260/Luther> [in Russian].
6. Lyuter M. Predislovie k sborniku pesen dlya pogrebeniya usopshikh [Preface to a collection of songs for the burial of the dead] / transl. from German by A. Zubtsov. Evangelical Lutheran Ministry, 2003. URL: <http://luteranstvo.org/propovedi/2-nesortirovannoe/133-predislovie-k-sborniku-pesen-dlya-pogrebeniya-usopshikh-m-lyuter.html> [in Russian].
7. Martin Lyuter i tserkovnaya muzyka [Martin Luther and church music]. URL: <http://adventism.pro/church/martin-lyuter-i-tserkovnaya-muzyka/> [in Russian].

8. Sedletskiy Y. V. Sbornik protestantskikh pesnopeniy "EVANGELISCHES KIRCHENGESANGSBUCH" v sisteme lyuteranskogo bogosluzheniya [Collection of Protestant chants "EVANGELISCHES KIRCHENGESANGSBUCH" in the system of Lutheran worship]. The young scientist, 2019, Nr 10 (74), pp. 91–95 [in Russian].
9. Simakova N. Vokalnyye zhanry epokhi Vozrozhdeniya [Renaissance vocal genres]. Moscow: Muzyka, 1985. 360 p. [in Russian].
10. Wilson-Dikson E. Istoriya khristianskoy muzyki [The history of Christian music] / transl. from English. Saint Petersburg: Mirt, 2001. 428 p. [in Russian].
11. Shveytser A. Iogann Sebastyan Bakh [Johann Sebastian Bach] / transl. from German by Y. S. Druskin. Moscow: Muzyka, 1965. 726 p. [in Russian].
12. Luther (nach einer Hörernachschrift der Woche Predigtam am 1.8.1528), zit.n. Mühlhaupt, 1961. P. 544-560.
13. Oettinger R. Musicas Propaganda the German Reformation. Aldershot, Burlington : Ashgate Publishing, 2002. 435 p.
14. Wycliffe J. Of feynedcontemplativelif, of songe, and world lybisynesse of Prestis, etc.in F. D. Matthew, The English Works of Wyclifhithertounprinted, Early English Text Society, 1902. Vol. 74. P.24-68.

УДК 791.633:792

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-3>**Сергій ПЛУТАЛОВ,***orcid.org/0000-0001-9155-5324**старший викладач кафедри сценічного мистецтва
Луганської державної академії культури і мистецтв
(Київ, Україна) si.plutalovv@gmail.com***Ганна ШЕВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3040-0008**викладач вищої категорії
Чернівецького обласного фахового коледжу мистецтв імені Сидора Воробкевича
(Чернівці, Україна) shev4enkanna@i.ua***Вікторія ЧЕРНОВА,***orcid.org/0000-0003-2556-4278**магістр кафедри сценічного мистецтва
Луганської державної академії культури і мистецтв
(Київ, Україна) vikamostovaya123@gmail.com*

СКЛАДНИКИ РЕЖИСЕРСЬКОГО ЗАДУМУ АНЖЕЛІКИ ТА КОСТЯНТИНА ДОБРУНОВИХ У ПОСТАНОВКАХ ДОНЕЦЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ОБЛАСНОГО ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ (М. МАРІУПОЛЬ)

У статті досліджено та проаналізовано сучасні технології створення образного бачення та художнього рішення вистав.

Художній образ – одна з основних категорій естетики, яка характеризується притаманному тільки мистецтву способу відображення та перевтілення реальності. Відтворюючи (інтерпретуючи) світ героїв драматичного тексту, режисер співвідносно з творчими запитами, прагненнями та ідеалами втілює у сценічному образі індивідуальну суму уявлень та відображає відношення театру до предмета відображення. В українському театрі кінця ХХ – початку ХХІ століть відбулися суттєві зміни, які торкнулися всіх боків його діяльності. Сучасний театр стає на інноваційний шлях розвитку, використовуючи досягнення нових технологій в основних складниках постановочного процесу: режисерської експлікації, створенні ескізів декорацій та костюмів, а також у втіленні сценографічного рішення вистав. Нові технології здійснюють великий вплив на розвиток театру як виду мистецтва: з'являються унікальні форми вистав, нові театральні спеціальності, специфічні технології постановочної творчості та театральної справи, інформаційні технології у сценографії збільшують діапазон можливостей створення унікальної форми вистави.

Мета дослідження – розкрити сутність сучасних технологій образного бачення та художнього рішення як складника режисерського задуму.

Методами дослідження є: аналітичний метод – у вивченні різних джерел літератури з даної проблеми та передового театрального досвіду; теоретичний – в узагальненні й систематизації праць дослідників даних галузей; методи включеного спостереження, опитування, співбесід з метою дослідження технології сучасного образного бачення та художнього рішення як складової частини режисерського задуму; компаративний метод – у проведенні порівняльного аналізу різних підходів діячів театру та сучасних технологій втілення образного бачення та художнього рішення у сценічних постановках. Наукова новизна визначається тим, що проаналізовано сучасні технології та методи сценічного втілення образного бачення в художнє та сценографічне рішення на фактологічному матеріалі сучасних вистав Донецького обласного руського драматичного театру (м. Маріуполь).

У статті виокремлено важливі етапи роботи над художнім образом та образним рішенням сучасної вистави. У театрі на межі ХХ – ХХІ століття відбулися суттєві зміни, які торкнулися всіх боків його діяльності, пов'язаних з використанням інформаційних та мультимедійних технологій. Сучасний театр стає на інноваційний шлях розвитку, використовуючи досягнення нових технологій в основних складниках постановочного процесу: режисерської експлікації (найголовнішої складової частини – художнього образного бачення, зерна вистави), створенні ескізів декорацій та костюмів, а також у втіленні сценографічного рішення вистав. Нові технології здійснюють великий вплив на розвиток театру як виду мистецтва, з'являються не тільки унікальні форми вистав, нові театральні спеціальності, специфічні технології творчості та театральної справи, але й змінюється саме поняття створення художнього образу в сценічному творі.

Ключові слова: художній образ, образне рішення, сценографія, сучасні технології.

Serhii PLUTALOV,

orcid.org/0000-0001-9155-5324

*Senior Lecturer at the Department of Performing Arts
Lugansk State Academy of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) si.plutalovv@gmail.com*

Hanna SHEVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-3040-0008

*Teacher of the highest category
Municipal Institution «Chernivtsi Regional Professional College of Arts named after S. Vorobkevych»
(Chernivtsi, Ukraine) shev4enkanna@i.ua*

Viktoriiia CHERNOVA,

orcid.org/0000-0003-2556-4278

*Master at the Department of Performing Arts
Lugansk State Academy of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) vikamostovaya123@gmail.com*

VIVID VISION AND ARTISTIC DECISION AS CONSTITUENTS OF STAGE-DIRECTOR INTENTION OF A. DOBRUNOVA AND K. DOBRUNOV (ON THE EXAMPLE OF PRESENTATIONS OF DONETSK REGIONAL RUSSIAN LEGITIMATE DRAMA, MARIUPOL)

In the article the done analysis of modern technologies of creation of vivid vision and artistic decision of presentations.

Raising of problem is an image – one of basic categories of aesthetics that is characterized inherent only to the art of method of reflection and reincarnation of reality. Recreating (interpreting) the world of heroes of dramatic text a stage-director, in correlativeness with creative queries, aspirations and ideals, incarnates in a stage character the individual sum of presentations and represents attitude of theatre toward the article of reflection. In the Ukrainian theatre of end of XX – substantial changes that touched all parties of his activity took place beginning of XXI of centuries. A modern theatre becomes on the innovative way of development, drawing on accomplishment of NT in the basic constituents of raising process: stage-director explication, creation of sketches of sceneries and suits, and also in embodiment of stage design decision of presentations. NT carry out large influence on development of theatre as to the type of art: the unique forms of presentations, new theatrical specialities, specific technologies of raising work and theatrical business, appear; information technologies in scenography increase the range of possibilities of creation of unique form of presentation.

Research aim – to expose essence of modern technologies of vivid vision and artistic decision as a constituent of stage-director intention.

Research methods. Analytical method – in the study of different sources of literature on this issue and theatrical advanced experience; theoretical – at generalization and systematization of labours of researchers of these industries; methods of the included supervision, questioning, interview – with the aim of research of technology of modern vivid vision and artistic decision as a constituent of stage-director intention; comparative method – in realization of comparative analysis of different approaches of figures of theatre and modern technologies of embodiment of vivid vision and artistic decision in a stage raising. A scientific novelty is determined by that analyses modern technologies and methods of a stage embodiment of vivid vision in an artistic and scenographic decision on factual material modern presentations of Donetsk regional Russian legitimate drama (Mariupol).

In the article the important stages of prosecution are distinguished of image and vivid decision of modern presentation. In a theatre substantial change, that touched all parties of his activity, constrained with the use of information and multimedia technologies, took place on verge of XX of – XXI century. A modern theatre becomes on the innovative way of development, drawing on accomplishment of NT in the basic constituents of raising process: stage-director explication (the most important constituent – artistic vivid vision, grain of presentation), creation of sketches of sceneries and suits, and also in embodiment of scenographic decision of presentations. NT carry out large influence on development of theatre as to the type of art, the unique forms of presentations, new theatrical specialities, specific technologies of work and theatrical business, appear not only, but also the self-concept of creation of image changes in a stage work.

Key words: *image, vivid decision, stage design, modern technologies.*

Постановка проблеми. Сучасне театральне мистецтво багатозначне, різноманітне та часто складне для сприйняття невідповідним глядачем. У прагненні сучасного мистецтва до максимальної самостійності та виявлення своєї театральної природи спостерігається парадок-

сальний процес змішування видів мистецтва – своєрідного синтезу та народження нових форм сценічного мистецтва, тим не менш, взаємовідносини режисера і театру зазнали ряд принципових змін, особливо протягом останніх десятиліть.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Особливостям створення художнього образу вистави присвячені роботи багатьох дослідників, практиків і теоретиків театру, філософів та психологів різних часів. На думку Д. Чайковського, загальносценічний образ видовища – це особлива, специфічна форма відображення дійсності засобами сценічного мистецтва (Чайковський, 2000). Засоби сценічного мистецтва формують поняття сценографії.

Теоретичний аналіз проблем сценографічної творчості проведено в працях В. В. Базанова (1997), В. І. Березкіна (2008, 2007), М. М. Громова (1983, 2006), М. Френкеля (1980), Д. Лідера (2004) та ін., в яких приділяється увага питанням розвитку, аналізу функцій та типології світової та вітчизняної сценографії в контексті культури. Важливими вважаємо наукові праці, які аналізують художній образ вистави (Ю. Барбой (2008), А. Михайлової (1995), В. Шеповалов (2014)). У працях цих авторів аналізується положення про діяльність усіх форм сценографічної творчості як організованої динамічної системи.

Принципово новим у теоретичній частині мистецтвознавства стала поява методологічних концепцій аналізу творчості сценографів, досліджень специфіки художньої культури. Зокрема, новим технологіям у сценічному мистецтві другої половини ХХ – початку ХХІ століття присвячені роботи К. З. Акопяна, М. А. Арварського, А. С. Запесоцького, М. С. Кагана, Н. А. Хренова, Т. Е. Шехтер, Ю. М. Шора, А. К. Якимовича та ін.

Фундаментальна робота О. Попова «Художня цілісність вистави» (2013), а також дисертаційне дослідження Т. Астаф'євої «Нові технології у сучасному постановочному процесі» (2011) є найбільш цікавими роботами останнього часу з тематики новітніх технологій у театральному мистецтві.

Мета статті – проаналізувати сучасні технології створення образного бачення та художнього рішення.

Виклад основного матеріалу. Театральне дійство існує тільки в теперішньому часі, поза живим контактом із глядачем театр перестає бути театром. Вистава існує у свідомості режисера та акторів як певна уявна реальність, яка кожен раз реконструюється наново в часі та просторі, у процесі сценічної дії. Кожне покоління глядачів повинно пройти певну театральну школу, щоб стати рівноправним учасником процесу народження вистави. Жанр, форму та всю змістовість вистави, як і всякого художнього тексту, роль художнього рішення та образного бачення вистави в сучас-

ному театрі не можна розуміти поза контекстом цілісного сприйняття культурного процесу.

Стилістика та почерк режисера драматичного театру складається з багатьох факторів, структурно можна виокремити такі складники, як: ідейна позиція, коло проблематики вибраної драматургії, жанрова спрямованість вистав, художній образ вистав. Якщо деякі фактори залежать від об'єктивних причин, то створення та реалізація художнього образу сценічного твору залежить від суб'єктивних факторів: світобачення та світовідчуття режисера, його ідейної позиції, ступеня обдарованості та емоційного, психологічного і професійного досвіду. Говорячи про режисерський задум, основним джерелом якого є внутрішня індивідуальна позиція, не можна не говорити про особистість режисера.

Аналізуючи творчість Костянтина Добрунова, головного режисера з 2000 по 2015 рік, та Анжеліки Добрунової, режисера-постановника з 2002 року і дотепер, можна сказати, що їхня діяльність, втілена в сценічних творах, визначила ідейну позицію, образно-художнє направлення та своєрідний стиль Донецького обласного руського драматичного театру (м. Маріуполь).

Відомо, що, відтворюючи (інтерпретуючи) світ героїв драматичного тексту, режисер співвідносно з творчими запитами, прагненнями та ідеалами втілює у сценічному образі можливе, бажане, передбачуване. Однак сценічний образ не діє сам по собі, його функції в процесі соціального і духовного споживання залежать від підтексту, який у свою чергу пов'язаний з історичною дійсністю, життєвим та духовним досвідом глядача, його світобаченням, рівнем культури та інтелекту, естетичним досвідом, тобто з тим, що в даний момент займає його думки, хвилює його почуття, бентежить його уяву.

Дослідники-мистецтвознавці вважають, що процес теоретичного усвідомлення художнього образу в мистецтві починається з виокремлення його із синкретичної цілісності міфу, вже античне визначення «ейдос» – це і зовнішній вид, абрис предмету, і його чиста, позатілесна та позачасова сутність, ідея (Бахтін, 1998). Мистецтво пов'язано з ейдосом не безпосередньо, а через «мимеміс», що вказує на залежність, «відображуваність» образів по відношенню до сприйнятої художником дійсності. Загальносценічний образ вистави являє собою «неподільну сукупність, творчий синтез її складників: образу дії, пластично-просторового (зорового) образу, звукового образу, атмосфери і темпоритму вистави» (Чайковський, 2002).

Враження від п'єси, думки режисера щодо прочитаного, життєвий досвід, світобачення та його

особисті ідеали збуджують його втілити для глядача картину, яка складається в яскраве полотно, основу задуму вистави. Глядач, який є сприймаючою стороною, тим не менш стає досить активним учасником творчого процесу – його уява теж задіяна та працює на відтворення тієї картини, яку йому представляють автори вистави.

За твердженням теоретиків та практиків театру, сценічний образ складається з багатьох компонентів. Серед них вагому частину займають: видовищний компонент, а саме декор, лінія, колір, світло, тон; пластичний компонент – жест, поза, ракурс, рух, динаміка; ритмічний компонент – ритм, темп, циклічність. Значущими є компоненти сценічного образу – звуковий (тембр, висота, гучність, довжина, динаміка) та музичний (мелодія, гармонія, інтонація, форма).

Сценічний образ повинен втілювати багаторівневу змістовність задуму режисера, яка містить думку, смисл, чуттєву достовірність, наочність, асоціативність тощо. З огляду на специфіку мистецтва театрального мистецтва головним фактором створення сценічного художнього образу у виставі стає сценографічне рішення дійства.

У ряді дослідницьких робіт визначення «сценографія» трактується як певний етап розвитку театрального мистецтва. У найбільш розгорнутому вигляді ця думка виражена В. Берьозкіним у книзі «Театр Йозефа Свободи», в якій автор виокремлює в історичному генезисі ряд етапів еволюції та останній етап – від початку XX століття до наших часів – відносить до розвитку власне сценографії: «відокремлення сценографії виражалося в розробці своїх специфічних засобів виразності, свого матеріалу – сценічного простору, часу, світла, руху» (Берьозкін, 2008). Сценографія – один із виразних засобів художнього дійства, як продукт сценічного мистецтва вона виключає своє автономне, незалежне існування, являючись лише частиною дієвого видовища, рисою образу, створеного із цілого ряду компонентів: дії акторів, музики, технічного оснащення тощо. Загалом, функції сценографічного рішення можна охарактеризувати як *інтерпретаторські*, тобто такі, що перекладають вербальні образи у візуально сприйнятливий, та *наочні*, що надають ідейно-тематичну, а також жанрову визначеність змісту й формі дійства.

Нині існують такі напрями сценографії:

1. Реалістичний або оповідний (принцип втілення образного бачення, що відповідає життєвій правді);

2. Метафоричний або алегоричний (єдине образотворче рішення, яке виражає сутність дра-

матичного твору та режисерського задуму, у втіленні місця дії об'єктивна реальність перетворюється, деформується);

3. Дієвий або алегорично-предметний (використання речей через їх перевтілення, перетворення, трансформацію, відмова від декоративного середовища взагалі як відтворення реального оточення);

4. Функціональний (нове направлення, яке з'явилося у кінці XX – початку XXI століття), де художній образ набуває свого голосу у фарбах, фактурах, матеріалі, створюючи не тільки місце та час дії, але й цілісність окремого виду мистецтва.

За останній історичний період кінця XX – початку XXI століття театральний процес зазнав суттєвої трансформації: акторська гра, питання режисерського стилю, вплив технічного прогресу, інтеграція різних видів мистецтва, виникнення нових форм та жанрів, але у драматичному мистецтві передусім змінилися підходи до створення та втілення на сцені художнього образу вистави. Таким чином, проблема збереження художнього рівня театрального-декоративного мистецтва (сценографії як такої) в сучасних умовах стоїть гостро. Поява нових технологій стала одним із важливих факторів, які сприяють взаємопроникненню просторових та часових мистецтв.

Якщо проаналізувати вистави театрів України останніх двадцяти років, то можна простежити, що розвиток сценографічного мистецтва йде шляхом інтеграції: по-перше, засоби та прийоми доповнюються сучасними технологіями, по-друге, режисер-постановник все частіше виступає і сценографом, і автором інтерпретації драматургічного тексту. Це все закономірні зміни, які передбачені все більшою актуалізацією особистості в мистецтві власної думки та переконання за умов існування в епоху постмодерну. За Х.-Т. Леманом, сучасне театральне мистецтво розкриває сутність тенденції постмодернізму, де розрізняються три рівні тексту: вербальний, сценічний і текст перфомансу (Леман, 2013). Дослідник зазначав, що постдраматичний театр тяжіє до не ілюстративної дії, стверджує жест (перфомативний акт), демонструє власну реальність (самоідентифікацію). Останні роки підтверджують і наочне стирання меж між рівнями тексту, поєднання їх та взаємозумовленість.

Структурна складова частина сучасного сценічного образу являє собою співвідношення предметно-дійсного та смислового (того, що мається на увазі) і містить автологічну структуру (прямий смисл), металогічну структуру (перероблений смисл) та суперлогічну структуру (узагальнений смисл) (Ісаєва, 2013). Нові технології на сцені

надають можливості не тільки створенню ілюзії, фантасмагорії та фантастики, але й відтворюють атмосферу повного занурення, де театральний простір не має меж. Правильне й точне використання сценічних технологій – віртуальних, медійних – спроможне бути і власне прийомом, і допоміжним засобом, й ілюстративним рішенням, і метафоричним стимулом, і навіть власною персонажною сіткою.

Аналізуючи образне рішення в роботах К. та А. Добрунових, у Донецькому обласному руському драматичному театрі (м. Маріуполь) можна простежити сучасні тенденції створення сценічного художнього образу у виставах.

З появою нових технічних можливостей у сучасній театральній творчості проявляються тенденції втілення сценічної метафори через взаємодії художніх мов, перетинання їхніх смислових полів. Частим прикладом, можна сказати, закріпленням уже прийомом, є використання у сценографії мультимедійної проекції як засобу кордонів фізичного та психологічного стану героїв. Відео проектує мрії, сновидіння, фантазії, внутрішній неспокійний стан персонажа тощо. Яскравим прикладом є вистава «Красне та чорне, або Маріупольський скарб Нестора Махна» за п'єсою В. Сухорукова, за жанром це романтична версія одного вбивства, художник-постановник Тетяна Савіна, режисер-постановник Костянтин Добрунов.

Режисер відтворює на сцені унікальну атмосферу Маріуполя часів романтичного 1919 року та трагічного 1937 року. У виставі використовується мультимедійний екран, на якому протягом вистави демонструються ключові символічні малюнки та відео: жито, натовпи людей, безкрайне поле, хроніка подій того часу тощо або й допоміжні ілюстративні кадри: коні, море (у сценах втечі), які доповнюються написами, що уточнюють рік та місце події. Відео, що проектується, додає динаміки всій дії разом зі поворотним колом, на якому обертається декораційна конструкція.

Досить розповсюдженим сучасним прийомом є використання мікрофону в дійстві. Часто мікрофон установлюється на стійці й персонажі підходять до нього в епізодах, де потрібно втілення режисером атмосфери довіри, сповідання, інтимності. Мікрофон виконує роль установлення психологічного засобу для прихованих почуттів, хоча мікрофон за своєю сутністю призначений для протилежної функції – публічності. Цікавою трансформацією цього прийому є використання мікрофонів у рок-опері «Біла ворона» Г. Татарченка та Ю. Рибчинського, сценограф лауреат премії імені В. Клеха Світлана Канн, режисер-постановник Анжеліка

Добрунова. Всі актори співають наживо, тому використовують петлички, але у виставі є також і стаціонарний мікрофон, якому персонажі надають функцію «вільного мікрофону». Загалом, вся сценографія даної вистави втілена за допомогою новітніх технологій: світлові та декораційні елементи не театральні, а скоріше естрадні, концертні. У поєднанні з трагічною історією вони народжують нові смисли у створенні художнього образу.

Інтерактивність – один з улюблених прийомів режисерів сучасного театрального мистецтва. Нові віртуальні технології дозволяють глядачеві перевтілитися зі спостерігача у співавтора, здатного впливати на розвиток та модифікацію твору театрального мистецтва. Принцип інтерактивності як форма співтворчості постановника та глядачів модифікує твір театрального мистецтва, сприяє багатству творчості. Встановлюючи прямий контакт із глядачем, режисер створює новий ірреальний простір без меж, що робить художній образ вистави більш насиченим та таким, що повністю сприймається глядачем. «Роман про дівчат», інсценізація за романом В. Висоцького авторів О. Котова та К. Добрунова, вже у самій драматургії спирається на цей сучасний прийом. Апелювання до глядача, персонажі переказують історію, яка з ними трапляється, й одночасно перед очима глядача розгортається пряме та безпосереднє дійство. Цікаво, що цей прийом використовується у створенні у виставі образного бачення – прощання з епохою, що робить прийом інтерактивності більш контрастнішим та впливовішим на емоційне співчуття.

Прийомом у сценографії є стирання кордонів ірреального простору, коли глядачі стають ніби безпосередніми учасниками дії. Засобів для втілення цього прийому багато: зміна прийнятого розмежування – сценічний простір – глядацька зала; залучення та безпосередня взаємодія з глядачем до чи під час вистави; зміщення ігрового простору в бік глядача та ін. Частіше за все цей прийом використовується на сценічних майданчиках невеликого розміру або й зовсім на не прилаштованих до театральних видовищ локаціях. Не виключенням є вистави: парадоксальна комедія «Пікнік» за п'єсою Ф. Аррабаля та лірична комедія «Саруханова, пити будеш» за п'єсою М. Розовського, які йдуть на малій сцені. Режисер-постановник та сценограф Анжеліка Добрунова використовує невеликий простір для створення відповідної атмосфери шляхом розширення та стирання кордонів між глядачами та виконавцями. Ще до початку вистави «Пікнік» персонажі дійства зустрічають глядача у фойє у вигляді абсурдних Янголів-санітарів, а простір

вистави «Саруханова, пити будеш» продовжується в глядацькій залі завдяки художньому рішення – «безкінечний ремонт».

Таким чином, можна стверджувати, що образ грає все більш значну роль у сучасній театральній практиці, адже він став вираженням та поняттям, які протистоять тексту, фабулі або дії/акції. Віртуальне мистецтво, яке ввійшло в сучасний театр, здійснило можливість упровадження в театральне видовище унікальної можливості імітації реальності, відображення життя у трьохмірному відображенні місця дії, трансформації часу та простору, сприяло вдосконаленню технологій створення вистави.

Висновки. Синтезування різних видів сучасних засобів виразності, зокрема медійних та комп'ютерних, розширює можливості для творчого процесу. Художній образ, образне бачення і рішення вистави завжди створювалися з орієнтацією на культурний та мистецький досвід глядацької аудиторії, сучасний глядач вимагає візуалізації

та конкретності технічних засобів виразності. Водночас оточуючий культурний простір насичений віртуальними та комп'ютерними технологіями, завдяки чому уява і фантазія глядача цілком підготовлені до незвичайності та нереальності того, що відбувається на сцені. Художнє рішення театральної вистави сучасного театального мистецтва вимагає точного і влучного втілення певних «натяків» на функціональному рівні у сценографії, яке ґрунтується на активній співтворчості глядача, його уяві, в зануренні в дійство. Мистецтво сучасного театру звертається до проблеми втрати реальності, для його естетики нині характерні безкінечна варіативність у спробі опису дійсності, стирання кордонів між головним і вторинним, ігрове засвоєння хаосу, знищення, нарешті, самого об'єкту мистецтва та переконання, що об'єктом може бути що завгодно. І це все стає можливим завдяки новим сучасним технологіям створення художнього образу на сцені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астафьева Т. В. Новые технологии в современном постановочном процессе : дисс. ... канд. искусств-я : 17.00.09 ; Гуманитарный университет профсоюзов. Санкт-Петербург, 2011. 160 с.
2. Базанов В. В. Работа над новой постановкой (технология оформления спектакля) : учебное. пособие. Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 1997. 46 с.
3. Барбой Ю. М. К теории театра : учебное. пособие. Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 2008. 238 с.
4. Березкин В. И. Театр художника : монография. Москва : Аграф, 2008. 524 с.
5. Громов Н. Н. Горизонты сценографии. Художественная условность в искусстве оформления спектакля : монография. Санкт-Петербург : Акционер и К, 2006. 279 с.
6. Енциклопедія постмодернізму / за ред.. Ч. Вінквіста, В. Тейлора ; пер. англ.. В. Шовкун, наук. ред. О. Шевченко. Київ : Вид-во Соломії Павличко Основи, 2003. 503 с.
7. Ковальчук О. «Д. Лідер. Театр для себе». *Студії мистецтвознавчі*. Київ : ІМФЕ НАН України, 2007. № 3 (19). С. 141–142.
8. Корнієнко Н. Український театр у переддень третього тисячоліття. Монографія. *Пошук. Картини світу. Ціннісні орієнтації. Мова. Прогноз*. Київ : Факт, 2000. 160 с.
9. Леман Х.-Т. Постдраматический театр. Москва : ABCdesign, 2013. 312 с.
10. Липківська А. Десять років по ревізії. Погляд на вітчизняну сцену на рубежі століть. *Вісник Львівського університету : Серія «Мистецтвознавство»*. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2001. Вип. 1. С. 79–100.
11. Попов А. Д. Художественная целостность спектакля ГИТИС. Москва : ГИТИС, 2012. 2496 с.

REFERENCES

1. Astafeva T. V. (2011) *Novye tekhnologii v sovremennom postanovochnom protsesse* [New technologies in the modern production process] Sankt-Peterburg : Gumanitarnyy universitet profsoyuzov. [in Russian].
2. Bazanov V.V. (1997) *Rabota nad novoy postanovkoy (tekhnologiya oformleniya spektaklya)* [Work on a new production (performance design technology)]. Sankt-Peterburg : SPbGATI. [in Russian].
3. Barboy Yu. M. (2008) *K teorii teatra* [To theater theory]. Sankt-Peterburg : SPbGATI. [in Russian].
4. Berzkin V. I. (2008) *Teatr khudozhnika* [Artist's theater]. Moskva : Agraf. [in Russian].
5. Gromov N. N. (2006) *Gorizonty stsenografii. Khudozhestvennaya uslovnost' v iskusstve oformleniya spektaklya* [Scene design horizons. Artistic convention in the art of setting up a performance]. Sankt-Peterburg : Aktsioner i K. [in Russian].
6. Vinkvist Ch. ta Teilor V. (ed.) (2003) *Entsyklopediia postmodernizmu* [Encyclopedia of postmodernism], Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko Osnovy. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk O. (2007) «D. Lider. Teatr dlia sebe» [«D. Leader. Theater for yourself»]. *Studii mystetstvoznachchi*. vol. 3 no. 19. pp. 141-142. [in Ukrainian].
8. Korniienko N. (2000) *Ukrainskyi teatr u peregden tretoho tysiacholittia* [Ukrainian theater on the eve of the third millennium]. Kyiv : Fakt. [in Ukrainian].
9. Leman Kh.-T. (2013) *Postdramaticheskiiy teatr* [Post-dramatic theater]. Moskva : ABCdesign. [in Russian].
10. Lypkivska A. (2001) *Desiat rokiv po revizii. Pohliad na vitchyznianu stsenu na rubezhi stolit* [Ten years after the audit. A look at the domestic scene at the turn of the century]. *Visnyk Lvivskoho universytetu: Seriiia mystetstvoznachstvo* : vol. 1. Lviv : Lvivskiyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, pp. 79 – 100. [in Ukrainian].
11. Popov A. D. (2012) *Khudozhestvennaya tselostnost' spektaklya GITIS* [The artistic integrity of the GITIS performance]. Moskva : GITIS. [in Russian].

УДК 111.852:7.01:94
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-4>

Олена ПОЛИЩУК,
orcid.org/0000-0002-1095-8031
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії та політології
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) polishchuk.o.p.2015@gmail.com

Галина КЛЕПІКОВСЬКА,
orcid.org/0000-0001-5946-9741
магістрант кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) galinakisil@gmail.com

ЕСТЕЗИС ЕКОЛОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ: ХУДОЖНЄ МОДЕЛЮВАННЯ ВИСТАВКОВОГО ПРОСТОРУ ТА КОНСТРУЮВАННЯ УНІКАЛЬНОГО АРТ-ОБ'ЄКТА

Статтю присвячено аналізу особливостей та значення екологічного дизайну для сучасного суспільства. Ми розглядаємо в його межах художнє проектування виставкового простору і художнє конструювання меблів із картону як об'єкт даного дослідження. Картон – це вторинна сировина, що є альтернативою до використання деревини не лише через високу ціну останньої, але й через збереження довкілля, захист природнього середовища. Розглянуто творчість канадсько-американського дизайнера Френка Гері та його внесок у розвиток екологічного дизайну. Також проаналізовано діяльність німецької студії дизайну Nordwerk Design і канадської студії дизайну Hive City, які розробляють картонні меблі й конструкції. Як гіпотезу було припущено про цінність естезису в екологічному дизайні як важливого аспекту формотворчості, коли йдеться про розроблення меблів із картону і наслідки їх використання сучасною людиною.

На основі методу семіотичного аналізу візуального об'єкта, гіпотетико-дедуктивного та індуктивного методів нами здійснено аналіз формотворчих ідей Френка Гері та їхньої естетичної основи, методологічну цінність для цього дослідження мав і принцип неповного осягнення об'єкта. Стверджуємо, що специфікою художнього мислення Гері були розвинутий естетичний смак і спроможність до експерименту. З'ясовано, що розробка меблів із картону є екологічно та економічно виправданою як гуманізований спосіб облаштування простору повсякденного життя сучасної людини. Ми стверджуємо також, що домінування критерію функціональної доцільності в дизайн-діяльності над естетичним критерієм як «логіки почуттів» не є виправданим через порушення принципу людинодомірності. У цій статті було презентовано об'єкт арт-дизайну «Яблуко» та стільці з армованого картону, що були використані як фотозона на фестивалі «Пісенний Спас» імені Володимира Шинкарука, автором дизайну стала Галина Клепиковська.

Ключові слова: Френк Гері, Nordwerk Design, екологічний дизайн, естезис, художнє конструювання меблів із картону.

Olena POLISHCHUK,
orcid.org/0000-0002-1095-8031
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Philosophy and Political Science
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) polishchuk.o.p.2015@gmail.com

Halyna KLEPIKOVSKA,
orcid.org/0000-0001-5946-9741
Postgraduate student at the Department of Fine Arts and Design
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) galinakisil@gmail.com

ESTHESIS OF ENVIRONMENTAL DESIGN: ARTISTIC MODELING OF THE EXHIBITION SPACE AND CONSTRUCTION OF A UNIQUE ART OBJECT

The article is devoted to the analysis of the features and significance of Environmental Design for modern society. We consider in the framework of the artistic design of the exhibition space and the artistic design of cardboard furniture as the object of this study. Cardboard is a secondary raw material, which is an alternative to the use of wood, not only

because of the high price of the latter, but also because of the preservation of the environment and protection of the natura. We reviewed the work of the Canadian-American designer Frank Gehry and his contribution to the development of sustainable design. We also analyzed the activities of the German design studio Nordwerk Design and the Canadian design studio Hive City, which develops cardboard furniture and structures. As a hypothesis, it has been suggested that the value of aesthetics in Environmental Design is an important aspect of form creation when it comes to the development of cardboard furniture and the consequences of its use by contemporaries.

Based on the method of semiotic analysis of a visual object, hypothetical-deductive and inductive methods, an analysis of the form-making ideas of Frank Gehry and their aesthetic basis was carried out; the principle of incomplete comprehension of the object was also of methodological value for this study. We assert that the specificity of Frank Gehry's artistic thinking was a developed aesthetic taste and the ability to experiment. We found out that the development of cardboard furniture is environmentally and economically justified as a humanized way of arranging the space of everyday life of a modern person. We also argue that the dominance of the criterion of functional expediency in design activities over the aesthetic criterion, as the "logic of feelings", is not justified due to the violation of the principle of human dimension. This article presented Apple as art design object and chairs made of reinforced cardboard, used as a photo zone at the Song Spas festival named after Vladimir Shinkaruk; the design was made by Halyna Klepikovska.

Key words: Frank Gehry, Nordwerk Design, Environmental Design, aesthetics, artistic design of cardboard furniture.

*"Deform to form a star."
Steven Wilson*

Постановка проблеми. Сьогодні розроблення теоретичних засад екологічного дизайну (Environmental Design) та аналіз практики його прихильників набуває особливої важливості на тлі викликів сьогодення. Важливою складовою частиною стає не тільки захист довкілля, але й захист самої людини на основі «екології душі» та спроможності гармонізації повсякденного існування через створення людинодомірних об'єктів.

Екологічний дизайн насамперед асоціюється з формуванням середовища на засадах людинодомірності та екологічної виправданості, але не з розробкою меблів із картону. Проте вироби з картону можуть стати якісним заміном деревини в художньому конструюванні меблів та створенні малих серій продукції, щоб зацікавлювати споживачів і новою формою, і економічною привабливістю таких виробів. Картон, як видається, є одним із найпотужніших ресурсів для реалізації будь-яких дизайнерських ідей як в організації житлового простору (наприклад, у стилі лофту), так і виставкового. Цікаво, що сьогодні картон зазвичай – це відходи, які підлягають утилізації. Тому повторне використання картону в меблевих конструкціях відкриває, як видається, неймовірну кількість можливостей реалізації ідей – від моделювання виробів арт-дизайну до створення навіть масового продукту. Картон можна використовувати не тільки в збірних і розбірних конструкціях, його можна також подрібнювати і використовувати у відлитих формах, що розширює спектр формотворчих ідей у дизайн-діяльності. Однак картон як вторинна сировина дає змогу робити таку продукцію привабливою для масового, пересічного споживача. Тобто картонні меблі зацікавлюють своєю ціною. Крім того, створення меблів із картону, попри увагу на зручність як функціо-

нальний критерій, естетичний момент – привабливість форми і конструкції, приналежність ціни виробу (як економічний критерій), апелює до використання вторинних ресурсів та відсутності шкоди для здоров'я людей (екологічний критерій), а також і майбутньої утилізації об'єктів дизайну.

Аналіз останніх досліджень. Привертає увагу розвідка І. Шалінського про новітні напрями дослідження сучасного дизайну та їх зв'язок із досягненнями науково-технічного прогресу, мистецтва, масового промислового виробництва, «повсякденної свідомості, втіленої предметно» (Шалінський, 2012: 182). Дослідник також звертає увагу на вагомий напрям дизайнерської практики ХХІ століття, а саме екологічний дизайн та його гуманну складову частину, адже останній орієнтується не тільки на важливість критеріїв функціональної та/чи технічної досконалості проектного елемента матеріальної культури. «Гуманістично орієнтований дизайн повинен протидіяти процесам уніфікації та стандартизації способів задоволення людських потреб і, відповідно, запитів, смаків, ідеалів людей, що відбуваються під впливом мас-медіа», – переконаний дослідник. Також він указує на значення естетичного параметру в екологічному дизайні та його зв'язок із турботою щодо перетворення навколишнього предметного середовища: «Органічна єдність людини з довкіллям визначається естетичним чинником» (Шалінський, 2012: 183), а головні причини цього – посилення екологічної кризи через зростання кількості техногенних катастроф, неконтрольоване природокористування і зменшення природного ландшафту.

Теоретичні основи і принципи екологічного дизайну стали предметом розгляду М. Близнюка, котрий звертає увагу на єдність екологічного та

естетичного балансу в такому напрямі сучасного дизайну та його моделях художньо-проектної діяльності. На його погляд, екологічний дизайн має вивчати більш поглиблено зв'язок історично напрацьованих способів будівництва і ресурсів місцевості, яким вони притаманні; етнокультурні цінності; ефективне енергопланування; ландшафтну архітектуру; природні моделі та їх використання як аналогів у проектуванні середовища тощо. Адже екологічний дизайн чи екодизайн – «це створення екологічно доречного середовища побутування людини» (Близнюк, 2017: 141). Правда, дослідник не уточнює, що мається на увазі під естетичним «балансом» чи про які якості об'єктів дизайнерської практики йдеться, тобто їх важливість лише констатується. Ним увага зосереджується на екологічних моментах у творчості дизайнера в умовах новітніх викликів цивілізації. Завдання екологічного дизайну, як переконаний дослідник, – «створити оптимальні умови для задоволення першочергових потреб людини, не порушуючи при цьому рівноваги в навколишньому середовищі. Таким чином, основними компонентами цього виду дизайну є, як правило, житлові й господарські надбудови, а також сільськогосподарські системи» (Близнюк, 2017: 143).

Основними завданнями тих, хто звертається до екологічного дизайну, є формування нової культури споживання на засадах екологічних стандартів, пропаганда нових цінностей у суспільстві, зосередження більшої уваги на формі, а не функції об'єктів дизайну, а також потреби більш виваженої уваги до вибору матеріалів і технологій у створенні інновацій в дизайнерській діяльності, як переконаний О. Бейлах (Бейлах, 2013: 179).

Таким чином, можна вказати на зацікавлення науковців проблематикою екологічного дизайну, насамперед пов'язаною зі зростанням екологічної кризи в бутті сучасного суспільства. Але питання формотворення з картону різноманітних предметів побуту потребує більш копійного аналізу. До того ж естетичним аспектам екологічного дизайну приділяється мало уваги, адже не є достатнім вислів чи сентенція на кшталт «законів краси».

Мета дослідження. Об'єктом цього дослідження є творчість і внесок канадсько-американського архітектора та дизайнера Френка Гері в розвиток екологічного дизайну. Отже, метою цієї розвідки став розгляд його формотворчих ідей та їх естетичного підґрунтя, а також прагнемо здійснити подальший розвиток ідеї про цінність художнього конструювання меблів із картону як екологічно виправданого і демократичного, гуманізованого способу облаштування

простору повсякденного життя сучасників. Наша гіпотеза полягає в припущенні про важливість естезису в екологічному дизайні як важливого моменту формотворчості та наслідків від споглядання сучасною людиною продуктів останньої. Теоретико-методологічна настанова, важлива для цієї розвідки, – ідея, що «логіка почуттів» є не менш важливою за «логіку розумного оцінювання», а тому шкідливим для людини і гуманістичного розвитку сучасного суспільства є «зневажання відчуттєво-почуттєвого компонента людської природи» (Поліщук, 2007: 112). Методологічну цінність для дослідження мали метод семіотичного аналізу візуального об'єкта, гіпотетико-дедуктивний та індуктивний методи міркування. Значення мав також і принцип неповного осягнення об'єкта (Polishchuk, Kovtun, Vitiuk, Sapeńko & Trocha, 2021). Запропонована стаття є результатом досліджень авторів у межах проекту: «Інологічність як феномен повсякденного життя сучасної людини: теоретичний, методологічний і практичний аспекти» (реєстраційний номер 0114V003873, Український центр наукової, технічної та економічної інформації).

Виклад основного матеріалу. З-поміж сучасних дизайнерів творчість Френка Гері (*Frank Gehry*) виділяється не тільки оригінальністю його художнього мислення, але й зверненням до використання нетрадиційних матеріалів під час створення меблів. Його вважають першим, хто почав створювати меблеві вироби завдяки вторинній сировині, а саме картону, починаючи з 1972 року як серійне виробництво – крісло *Wiggle Side*.

Історія створення цього крісла така. У 1969 році групою митців та вчених із НАСА була запланована зустріч у художній майстерні Роберта Ірвіна, і виникла потреба швидкого облаштування простору для проведення цього заходу. Здійснити це організатори попросили відомого на той час архітектора Френка Гері, якому було окреслено завдання створити комфортний простір за доволі обмеженого бюджету. Виходячи із цієї ситуації, Гері здійснив доволі просте і водночас незвичне, навіть футуристичне рішення – сидіння з шарів картону. Використовуючи картон для художнього моделювання своїх попередніх виробів, він виявив дещо цікаве: якщо змінювати напрями шарів гофри в картоні, то готовий виріб отримує достатню міцність, а ще також і цікаву текстуру з усіх боків. (Про це він розповів у інтерв'ю виданню *The Christian Science Monitor* у 1972 році) (Martin, 2018). Крім того, створені з картону вироби мали й інші позитивні якості: вони не потребували подальшої додаткової обробки та оздоблення, мали значне шумопоглинання як

елемент інтер'єру (це робило їх принагідними для використання, наприклад, у виставкових просторах, вестибюлях). Тобто до гофрованого картону в художньому конструюванні меблів виник інтерес через його пластичні якості, текстуру, дешевизну та ін. Незабаром Френком Гері було розроблено й інші меблі: 1) реєстраційну стійку для використання в офісі; 2) шафку для файлів; 3) серію полиць; 4) серію тумбочок; 5) декілька моделей стільців *Easy Edges*. Така меблева продукція стала користуватися попитом у багатьох споживачів. Однак видання *The New York Times Magazine* оцінило на своїх шпальтах таку продукцію «паперовими меблями для бідних», що засвідчило неоднозначність оцінки новаторських ідей конструктора меблів як з боку дизайнерів, так і респектабельної публіки. (Зокрема, вартість виготовлення картонного стільця становила лише 37 доларів США, враховуючи, що сировина являла собою відходи упаковки). З іншого боку, причиною рішення Гері припинити виробництво *Easy Edges* у 1973 році стала його пересторога втратити клієнтуру як відомого на той час архітектора (проте він ще деякий час займався виготовленням інших картонних меблів і повністю припинив їх виробництво до 1982 року). Прийнявши рішення не займатися розробленням виробів із картону, Гері згодом передає права на виробництво своїх конструкторських знахідок компанії *Vitra*, якою і сьогодні виробляється *Wiggle* (вартість ціни при цьому зросла, наприклад стілець коштує від 1300 доларів США) (Джерело: *Vitra*: офіційний сайт компанії. URL: <https://www.vitra.com/en-us/product/wiggle>).

Крісло *Wiggle Side*, що було створене Френком Гері, зараз є експонатом *The Metropolitan Museum of Art* в Нью-Йорку (про його вигляд й естетичні якості, ергономічні й конструктивні особливості можна скласти враження за наведеним нижче зображенням). (Джерело: *The Metropolitan Museum of Art*, New York: офіційний сайт. URL: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/482726?searchField=All&sortBy=Relevance&ft=Frank+Gehry&offset=0&rpp=20&pos=>.



Привертає увагу незвичність форми виробу, оригінальність його конструкції, а також естетична принадність (м'яка лінія та чіткість обрису формували уявлення про гармонію і довершеність, зручність та відхід від одноманіт-

ності у формотворенні меблів). Естетичні почуття, що виникають під час розглядання чи тактильної фіксації поверхні цього картонного крісла, є джерелом насолоди – відбувається чуттєве зрушення і зникає сенсорний голод, спричинений одноманітністю багатьох поширених, розтиражованих форм (якщо звернути увагу на обрис і силует). Тобто маємо феномен естетизму, коли корисне і прекрасне є органічно поєднаними.

Варто звернути увагу, що Френк Гері вважається одним із найвпливовіших архітекторів кінця ХХ століття, але він не був новачком у дизайні: вивчав не тільки архітектуру в Університеті Південної Каліфорнії в 1954 році, але й вступив до Гарвардської вищої школи дизайну. (Правда, незабаром полишив там навчання, повернувшись до Лос-Анджелеса). Його авторські проекти оригінальні, зокрема концертний зал Уолта Діснея та музей Гугенхайма в Більбао (Іспанія), і вирізняються постмодерністським дизайном. Френк Гері працював у *Gruen Associates* до 1962 року, а потім заснував власну фірму. Він був добре обізнаний у тогочасній мистецькій практиці, співпрацювавши з художниками сцени Венеції та Санта-Моніки, зокрема з Едвардом Кієнгольцем, Робертом Ірвіном та Едом Рушею. Особливістю художнього мислення Гері була спроможність до експерименту. Так, під час перебудови власного будинку, бунгало в Санта-Моніці (1978–1988), він посилив уявлення про себе як архітектора-авангардиста і дизайнера-новатора. Використовуючи звичайні будівельні матеріали, він зміг створити багаті, гармонійні і взаємозв'язані простори, і його будинок мав аддитивний і колажний характер через використання напівнезалежних дерев'яних каркасних конструкцій. Ужиток останніх став ніби «фірмовою мовою» його розробок 80-х років минулого століття (широкий загальний мав змогу зустрічі з ними на виставці Деконструктивістської архітектури МоМА в 1988 році та згодом в Американському музеї Вітні). Він отримав наступного року Прітцкерівську премію, закінчивши розроблення і будівництво музею дизайну *Vitra* в Німеччині. Прагненням Гері стало дослідження пластичної форми архітектурних споруд крізь призму синтетичної та об'єднуючої пропозиції. (Джерело: документальний фільм *Frank Gehry: An Architecture of Joy* (2000), 58 min, https://www.imdb.com/title/tt1836798/?ref=nm_knf_t2).

Отже, можна сказати, що все своє життя Гері кидає виклик традиції і усталеності, а також шаблонності мислення. Його творчість можна охарактеризувати як сміливе експериментаторство

у формотворчості в поєднанні з повагою до професійних вимог у дизайнерській практиці. Немає однозначного означення його стилю або приналежності, і певною мірою цей стиль залишається неузгодженим із більшістю стилістичних тенденцій сучасності. Незважаючи на значний вплив традиції модернізму в його освіті, він все життя намагається уникнути повного наслідування його течій, але не виключає їх повністю. Його творчість неочікувана, захоплива, проте такий підхід до формоутворення є досить затратним. Можна провести паралель між високою модою та тиражним, масовим виробництвом одягу: Гері – це так би мовити висока мода, унікальність і неповторність, взірець свободи мислення і сміливості в реалізації ідей та застосування матеріалів.

Проте в Гері є сьогодні послідовники. Яскравий представник напряму картонного формотворення – *Nordwerk Design* та студія дизайну *Hive City*. *Nordwerk Design* – це сучасна німецька студія (заснована у 2012 році), що зосереджена на виготовленні паперових стійких конструкцій. *Nordwerk* проводить дослідження перспективи розвитку екологічного дизайну на міжнародному рівні, розширивши своє представництво у 2017 році (фірма має філію в Північній Америці).

Hive City започаткувало проектний бізнес, який використовує преміальну технологію картону як головну основу та засіб. Вона являє собою сучасну стратегію використання поновлюваних ресурсних джерел, яка допомагає використовувати папір, що переробляється, для створення всього – від виробів роздрібною торгівлі та конференц-дисплеїв до меблів й іграшок (*Hive City*: офіційний сайт компанії. URL: <https://www.hive.city/>). Разом із канадською студією *Hive City* (Ванкувер) *Nordwerk* став світовим брендом екологічного дизайну й архітектури, пропагуючи світ без пластику і відходів (як негативного, деструктивного результату розвитку технологій останніх десятиліть). Тому вся їхня продукція може або легко і екологічно утилізуватися, або бути реконструйованою: «Я вважаю, що люди інстинктивно прагнуть створити кращий світ. Але перший крок, як правило, вимагає трохи мужності», – зазначив у 2018 році Максиміліан Хансен, засновник *Nordwerk Design*. (*Nordwerk Design*: офіційний сайт компанії. URL: <https://nordwerk.co/>).

Хочемо звернути увагу на досвід успіху одеської майстрині Юлії Яланжи, що створила успішний дизайн-проект: «Дизайн, підглянутий у природи», розробляючи світильники, зокрема із

целюлози. Не маючи фахової мистецької освіти, вона прийшла в дизайн із професією інженера та переконанням, що необхідно «створювати ідеї, концепції, змінювати світ і працювати з абсолютно різними матеріалами» (Станкевич, 2021).

Філософія збереження навколишнього середовища через використання в моделюванні й конструюванні різних форм (конструкцій та меблів) із вторинної сировини з можливістю легкого повторного використання (збірка-розбірка) або екологічної утилізації (переробка картону) видається важливою.

Хочемо вказати, що на основі картини у витинанковій техніці Галини Клепиковської був змодельований об'єкт арт-дизайну у вигляді яблука з армованого картону, котрий використовувався як фотозона на фестивалі «Пісенний Спас» імені Володимира Шинкарука.



Конструкція виконана із 7-шарного картону, що підлягав утилізації. Висота проектного об'єкта («Яблуко») – 160 см, ширина – 170 см. А фірма *Nordwerk Design* надала креслення своєї власної розробки крісла та дозволила використати його в оформленні фотозони. Для крісел використовувався 5-тишарний картон, але, незважаючи на те, що матеріал тонкий, він з легкістю витримує людину вагою до 100 кг. (*Nordwerk Design* опублікувала цю роботу на своєму інформаційному каналі в Інстаграм – посилання на публікації роботи Галини Клепиковської на інформаційному каналі Інстаграм фірми *Nordwerk Design*. https://www.instagram.com/p/CECKIwxJzF6/?utm_source=ig_web_copy_link).

Під час художнього проектування цих виробів мали значущість ідеї деконструктивізму в дизайні, зокрема, свобода у формотворенні та націленість на інтригу і вражаючий ефект, спонукання до гри завдяки «заплутанності» форм. Також були закладені такі параметри: простота в моделюванні/конструюванні та реалізації, екологічність матеріалів, можливість повторного використання й екологічної утилізації виробів.



На наш погляд, естетичні почуття, що виникають під час споглядання цієї фотозони, стають джерелом насолоди не тільки тому, що нейтралізують сенсорний голод через часте стикання сучасників з однотипністю, одноманітністю поширених предметних штучних форм. Її елементи викликають здивування як первинну реакцію (феномен піднесеного чи величного об'єкта з точки зору естетичної оцінки), а згодом воно трансформується в насолоду, радість чи веселощі (це свідчить про наступний розвиток естетичного почуття – його перехід у ранг прекрасного з точки зору споглядаючого цей дизайн-об'єкт). Таким чином, корисне і прекрасне виступають тут рівноцінними критеріями виробу. «Одним з основних способів індивідуального самоствердження постає так званий «споживчий гедонізм». Людина діє, виходячи з власних практичних потреб і завдань, які виникають у даному моменті», – така думка авторів колективної монографії «Людина у сучасному цивілізаційному просторі: філософсько-культурологічні та етико-естетичні виміри»

видається цілком слушною (Бровко, Бабушка, Більченко, 2014: 6). Тому виготовлення з картону меблів видається перспективним напрямом діяльності дизайнерів, котрі націлюють споживацькі потреби сучасної людини на звертання уваги на необхідність захисту довкілля на основі вжитку вторинної сировини як матеріалу для створення різних корисних речей, предметів побуту, інтер'єру, іграшок та ін.

Висновки. Картон – найпрозаїчніший та найутилітарніший промисловий матеріал, який за своєї дешевизни (інколи навіть безкоштовності) дає можливість створити найнеочікуваніші й при цьому стійкі та мобільні форми в дизайні меблів і виставкового простору. Останнім часом ця течія набуває, так би мовити, обертів у світі. Тут на перший план під час художнього проектування/конструювання виходить гуманізація середовища повсякденного людського життя та збереження навколишнього середовища для майбутніх поколінь людства через використання недорогих, знайдених предметів – відходів для створення принагідних і корисних арт-об'єктів.

Під час їх створення маємо паритет естетичного, функційного і конструкторського начал. Використання такого недорогого матеріалу для виробництва арт-об'єктів і предметів повсякденного вжитку робить їх доступними всім верствам населення, що є важливим для сучасного українського суспільства і його реалій. Відійти від функціональності на користь самовираження і пошуку нових, незвичних форм, нестандартної естетики – це потреба часу. Можливо, через таку «естетику життя» ми зможемо сприяти збереженню екосистеми, не тиражуючи замовлення чи соціальний запит на нові, але часто шкідливі матеріали.

Тому потрібно в розгляді можливостей екологічного дизайну звертати увагу на роль картонних конструкцій, меблевих виробів як важливого тренду в сучасному художньому проектуванні чи конструюванні предметного середовища щоденного людського життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейлах О. Д. Екологічний напрям у практичній і проектній діяльності дизайнерів. *Мистецтвознавство, архітектура, будівництво – Теорія та історія культури. Modern Directions of Theoretical and Applied Researches '2013.* March, 2013. Вип. 4–5. С. 171–174. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individualconferences/19-30>
2. Близнюк М. Екологічний дизайн: теоретичні основи, принципи, освітня складова. *Вісник Львівської національної академії мистецтв.* 2017. Вип. 33. С. 141–153.
3. Бровко М.М., Бабушка Л.Д., Більченко Є.В. Людина у сучасному цивілізаційному просторі: філософсько-культурологічні та етико-естетичні виміри. Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2014. 544 с.
4. Елена Станкевич. Юлия Яланжи: «Институты выпускают первоклассных ремесленников – но не художников». 2021. URL: <https://www.prostranstvo.media/julija-jalanzhi-instituty-vypuskajut-pervoklassnyh-remeslennikov-no-ne-hudozhnikov/>
5. Поліщук О. П. Художнє мислення: естетико-культурологічний дискурс : монографія. Київ : Парапан, 2007. 207 с.

6. Шалінський І. Новітні напрями дослідження сучасного дизайну. *Культурологічна думка*. 2012. № 5. С. 182–187. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=4427>

7. The principle of “incomplete comprehension of object” in the context of the discourse of uncertainties in a digital society / O. Polishchuk et al. *SHS Web of Conferences 104, 02007 (2021)*. DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402007> https://www.researchgate.net/publication/351311191_The_principle_of_incomplete_comprehension_of_object_in_the_context_of_the_discourse_of_uncertainties_in_a_digital_society

8. The Story Behind Frank Gehry’s Iconic Wiggle Design, by Hannah Martin. *Architectural Digest*. December 2018. URL: <https://www.architecturaldigest.com/story/the-story-behind-frank-gehrys-iconic-wiggle-design>

REFERENCES

1. Beilakh O. D. Ekolohichniy napriam u praktychnii i proektnii diialnosti dyzaineriv / Mystetstvoznavstvo, arkhitektura, budivnytstvo — Teoriia ta istoriia kultury [Environmental direction in the practical and design activities of designers / Art history, architecture, construction — Theory and history of culture]. *Modern Directions of Theoretical and Applied Researches* 2013. March, 2013, Vol. 4-5, pp. 171-174. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individualconferences/19-30> [in Ukrainian].

2. Blyzniuk M. Ekolohichniy dyzain: teoretychni osnovy, pryntsyipy, osvitnia skladova [Environmental Design: theoretical foundations, principles, educational component]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv [Bulletin of the Lviv National Academy of Arts]*, 2017, Vol. 33, pp. 141-153 [in Ukrainian].

3. Brovko M. M., Babushka L. D., Bilchenko Ye. V. Liudyna u suchasnomu tsyvilizatsiinomu prostori: filosofsko-kulturolohichni ta etyko-estetychni vymiry [Man in the modern space of civilization: philosophical and cultural and ethical and aesthetic dimensions]. Nizhyn: TOV «Vydavnytstvo «Aspekt-Polihraf», 2014. 544 s. [in Ukrainian].

4. Elena Stankevich. Yuliya Yalanzhi: «Instituty vyipuskayut pervoklassnyih remeslennikov – no ne hudozhnikov» [Institutions produce first-class artisans – but not artists], 2021 [in Russian].

5. Polishchuk O. P. Khudozhnie myslennia: estetyko-kulturolohichniy dyskurs: [monohrafiia] [Artistic thinking: aesthetic and cultural discourse: [monograph]]. Kyiv: Parapan, 2007. 207 s. [in Ukrainian].

6. Shalynskiy I. Novitni napriamy doslidzhennia suchasnoho dyzainu [The newest directions of research of modern design.]. *Kulturolohichna dumka [Cultural thought]*, 2012, № 5, pp. 182-187. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=4427> [in Ukrainian].

7. Olena Polishchuk, Nataliia Kovtun, Iryna Vitiuk, Roman Sapeńko and Bogdan Trocha. The principle of “incomplete comprehension of object” in the context of the discourse of uncertainties in a digital society. *SHS Web of Conferences 104, 02007 (2021)*. DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402007> https://www.researchgate.net/publication/351311191_The_principle_of_incomplete_comprehension_of_object_in_the_context_of_the_discourse_of_uncertainties_in_a_digital_society

8. The Story Behind Frank Gehry’s Iconic Wiggle Design, by Hannah Martin. *Architectural Digest*, December 2018. URL: <https://www.architecturaldigest.com/story/the-story-behind-frank-gehrys-iconic-wiggle-design>

Олександра САКОРСЬКА,

orcid.org/0000-0003-1908-6468

*аспірант кафедри мистецтвознавчої експертизи
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв,
старший науковий співробітник відділу західноєвропейського мистецтва
Національного музею мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків
(Київ, Україна) osakorska@dakkkim.edu.ua*

ДО АТРИБУЦІЇ КАХЛІВ ПЕЧІ З МЕМОРІАЛЬНОГО КАБІНЕТУ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗЕЮ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ БОГДАНА ТА ВАРВАРИ ХАНЕНКІВ

Кохлева піч з колекції музею Ханенків як об'єкт, придбаний за часів фундаторів, передає одну з віх тогочасної збиральницької активності, а саме «російський стиль» як розгалуження історизму на території східної Європи. Дослідження історії цього об'єкта, атрибуція кахлів, така як віднесення їх до конкретної школи кахлевого виробництва, є неабияк актуальними для мистецтвознавчого дискурсу навколо історизму та традицій колекціонування кінця XIX – початку XX сторіччя. Інтерес до народного мистецтва торкнувся як складу колекцій того часу, так і наповнення та стилю інтер'єрів та архітектури будівель. Отже, в досліджуваному об'єкті, що є первісною частиною інтер'єру маєтку збиральників Ханенків, сконцентровано ці дві тенденції, а саме збиральництва та експонування, позначені впливом народного мистецтва та інтересом до кахлярства. Представляючи повний пічний набір окремої школи, єдиний такого роду на території нашої країни, правильна його атрибуція дає змогу внести до наукового обігу піч як унікальну для України пам'ятку давньоруського мистецтва XVIII сторіччя, розписи кахлів якої створені за західноєвропейськими зразками і гравюрами. Проникнення тенденцій західної Європи до Російської імперії відбувалося через певні друковані видання, які також представлені у статті. Метою дослідження є коректна атрибуція кахлів (така як визначення школи кахлевого виробництва, витоків та прототипів для сюжетів, зображених на кахлях), визначення аналогій, розгляд цього об'єкта в конкретному історичному контексті. В результаті дослідження до наукового обігу внесено історію побутування печі, історію її наукового вивчення, детально описано піч, визначено школу кахлевого виробництва, знайдено першоджерела походження образів на кахлях та розглянуто цей мистецький об'єкт у контексті культури та мистецтва сторіччя разом із традиціями збиральництва кінця XIX сторіччя. Таким чином, робота є комплексним науковим дослідженням як мистецтва кахлевого виробництва та розписів XVIII сторіччя, так і тенденцій збиральництва та археології кінця XIX – початку XX сторіччя.

Ключові слова: кохлева піч, інтер'єр, історизм, Російська імперія.

Oleksandra SAKORSKA,

orcid.org/0000-0003-1908-6468

*Graduate Student at the Department of Art Examination
National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts,
senior researcher at the Department of Western European Art
Bohdan and Varvara Khanenko National Museum of Arts
(Kyiv, Ukraine) osakorska@dakkkim.edu.ua*

ATTRIBUTION OF OVEN TILES IN THE MEMORIAL ROOM, THE BOHDAN AND VARVARA KHANENKO NATIONAL MUSEUM OF ARTS

The tile stove from the collection of the Khanenko Museum, as an object acquired during the fundator's times, conveys one of the milestones of collecting activity – “Russian style” as a branch of historicism in Eastern Europe. The study of the history of this object, the attribution of tiles, such as their assignment to a particular school of tile production are very relevant to the art discourse around the historicism and collecting traditions of the late 19th and early 20th centuries. Interest in folk art affected the composition of the collections of that time, as well as the content and style of interiors and architecture of buildings. Thus, these two tendencies of collecting and exhibiting are concentrated in the object under study, which is originally part of the interior of the Khanenko mansion. Representing a complete tile set of a separate school, the only one of its kind in Ukraine, its correct attribution allows introducing into scientific circulation the stove as a unique monument of ancient Russian art of the 18th century with tiles that were made by western European prototypes. The penetration of Western European tendencies towards the Russian Empire took place through certain printed publications, which are also presented in the article. The aim of the study is the correct attribution of tiles (such

as determining the school of tile production, origins and prototypes for the plots depicted on the tiles), determining analogies, and consideration of the object in a particular historical context. As a result of the research, the following were introduced into scientific circulation: the history of the stove, the story of its scientific study, the detail description of it, the school of tile production was identified, together with original sources of images on tiles and considers this art object in the context of culture and art of the 18th century and the collecting tendencies of the end of the 19th century. Thus, this work is a comprehensive scientific study of the art of tile production and tile drawing of the 18th century, and trends in collecting and archeology of the late 19th and early 20th centuries.

Key words: tile stove, interior, historicism, Russian Empire.

Постановка проблеми. У постійній експозиції музею Ханенків одним із експонатів є пристінна піч триярусної простої архітектурної форми, що прикрашена однотипними кахлями; вона завжди викликає зацікавлення у відвідувачів. Однак цей експонат ніколи не був досліджений сучасними науковцями, не відомі були ні школа кахлевого виробництва, ні період створення, ні витоки сюжетів на кахлях. Кожна кахля розмальована кольором, кожна картинка супроводжується написом. Примітним є те, що композиції кахлів та написи під ними не повторюються та становлять пічний набір кількістю 331 кахля.

Навіть непересічний глядач побачить у композиціях кахлів народне мистецтво, що дійсно має витоки з давньоросійських селищ та міст, які згодом сформували потужні школи кахлевого виробництва. Інтерес до подібних мистецьких проявів народного мистецтва розвився наприкінці XIX – початку XX століття. Прикметою історизму є ретроспективізм, що яскраво проявився перш за все в архітектурі та декоративно-ужитковому мистецтві.

Ретроспективізм на території Російської імперії та в Києві як її частині розгалужився на неокласичний та неоруський стилі («російський стиль»). В результаті цього з'явилися два умовні табори «слов'янофілів» та «західників», які протистояли один одному в усіх суспільно значущих питаннях. Саме етичні погляди слов'янофілів сприяли вивченню вітчизняної мистецької спадщини, давши поштовх дослідженню обрядів, збиранню фольклору, народних пісень та оповідей. Слов'янофіліство стимулювало дослідження сучасного селянського та давньоруського мистецтва, вплинуло на розвиток вітчизняної історіографії, археології, етнографії (Черных, 2015: 13).

В часи історизму, що закріпився в суспільній свідомості, інтерес до національної спадщини набув рис наукового підходу, а кахля була визнана однією із самобутніх проявів народної культури. Знахідки сформували колекції, що не лише дало змогу зберігати артефакти, але й надало їм статусу музейних предметів, забезпечивши увагу до окремо взятої кахлі та її зберігання, вивчення, експонування. Завдяки зусиллям перших учених XIX століття археологічні кахлі стали об'єктами

дослідження, що багато в чому було забезпечено новими напрямками у їх вивченні, а саме включенням до наукового процесу польової археології та збиранням кахлів музеями. Традиція збереження кахлів як частини унікального декору пам'яток формувалася у XIX столітті одночасно з розвитком реставрації, і це були взаємодоповнюючі процеси (Баранова, 2018).

Вищезазначені тенденції мали прямий вплив на збиральників Богдана та Варвару Ханенків, засновників однойменного музею мистецтв, до колекції якого належить піч, що розташована у Меморіальному кабінеті. З цього ракурсу досліджуваній об'єкт розкритий у статті не тільки як зразок західноєвропейського впливу на декоративно-ужиткове мистецтво, але й як експонат, придбаний у конкретний історичний період під впливом сформованих мистецьких течій та трендів до колекціонування.

Аналіз досліджень. За свідченнями етнографа та мистецтвознавиці Євгенії Спаської (Спаская, 1925: 3), цю грубу Варвара Николівна вирішила встановити у 1905 році. Тоді Богдан Ханенко працював на Далекому Сході, виконуючи завдання Товариства Червоного Хреста. Варвара тим часом, аби зробити приймальною чоловіка більш теплою й затишною, придбала у антиквара кахлі від двох різних печей. За словами продавця, їх привезли з Курської губернії. Облаштування печі доручили кращому київському пічнику (відоме лише його прізвище – Мозговий). За роботами, на прохання Варвари Николівни, наглядав відомий київський мистецтвознавець, професор Адріан Вікторович Прахов (Спаская, 1925: 3). До останнього часу в інвентарній документації музею цей експонат був описаний так: *Печные изразцы. Северная Россия (?). I половина 18 века* (Науковий архів НММХ, Інв. № 289 ФК).

Перше з відомих сьогодні досліджень (Спаская, 1925) здійснила Є. Спаська, студентка етнографічного відділення Київського археологічного інституту. Саме це повідомлення виявилось водночас одним із найбільш ґрунтовних і детальних. Після демонтажу піч тривалий час зберігалася у музейних сховищах, розібрана на окремі кахлі. Саме завдяки роботі Є. Спаської, її детальному

науковому опису у 1989–1998 роках грубу вдалося відновити згідно з первісною конструкцією на тому самому місці, де її встановила Варвара Ханенко (Присяжна, 2000; Малакова, 2000).

У 2000 та у 2007 роках ханенківській печі були присвячені дві дипломні роботи студентів Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (Присяжна, 2000; Шинкаренко, 2007). Однак обидві вони мають скоріше навчальний характер і здебільшого лише описують експонат, не відкриваючи нових відомостей щодо походження кахлів та їх розписів.

Наступний етап у дослідженні печі почався після візиту до музею Тетяни Леонідівни Астраханцевої – російського фахівця із гжельської майоліки. Саме вона висловила припущення, що кахлі печі були виконані майстрами Гжелі. Т. Астраханцева (усно) запропонувала таку атрибуцію: *Кохлева піч. Гжель. Друга половина 18 століття. Червона глина, емалевий розпис*. Матеріали мого дослідження підтверджують правильність цього визначення і на прикладі кахлів музейної печі дають змогу простежити витoki формування самобутньої художньої манери, притаманної гжельським майстрам.

Мета статті. Основним завданням дослідження є уточнення та доповнення застарілої музейної атрибуції кохлевої печі з Меморіального кабінету. В роботі зібрано та узагальнено усі відомі дослідження щодо печі та викладено їх послідовно разом із новими відомостями, які автору вдалося дослідити. Водночас кохлеву піч розглянуто в рамках збиральницьких тенденцій кінця ХІХ сторіччя.

Виклад основного матеріалу.

Розвиток гжельського промислу.

Гжель – один із традиційних центрів виробництва кераміки у Підмосков'ї. Відомо, що ще із середини ХVІІ століття в околицях Москви почався видобуток глини, придатної для гончарства. Зараз Гжель відома переважно своїм розписним посудом. Однак значною мірою завдяки дослідженням Т. Астраханцевої (Астраханцева, 2006: 520) останнім часом було з'ясовано, що саме пічні кахлі були важливою складовою частиною гжельського промислу. На жаль, це практично не вивчена досі сторінка як історії Гжелі, так і керамічного виробництва Росії загалом.

Мотиви розписів на російських кахлях ХVІІІ століття багато в чому визначила поїздка Петра І до Європи, де він ознайомився зі славнозвісною голландською – делфтською – керамікою. 30 листопада 1709 року був опублікований царський указ із таким розпорядженням:

«велено шведам, которые отданы в Воскресенский монастырь, ныне сделать шведским манером печных изразцов, гладких, белых, а по ним травы синиею краской» (Филлипова, 1956: 45). З того часу в Росії з'явився попит на білі полив'яні кахлі, розписані синім кобальтом. Тоді ж між офіційним російським і народним мистецтвом з'являється умовний поділ. Виконуючи указ Петра І, полонений швед (на ім'я Флінер, за деякими джерелами) першим серед московських і петербурзьких майстрів почав виготовляти гладкі розписні плитки для декорування печей. Печами на «голландський манер» прикрашали апартаменти царя і його оточення. Однак народні промисли використовували цю моду досить своєрідно (Салтыков, 1983: 508). Московські ремісники не сприйняли дещо сухувату, графічну манеру голландських плиток. Їхній малюнок виявився більш імпровізованим, живим і невимушеним.

Все ж таки сама тематика розписних народних кахлів під впливом «голландської» моди стала більш різноманітною: поряд із традиційними квітами і травами з'явилися алегоричні, жанрові, побутові, історичні та фольклорно-казкові сцени.

Ще однією своєрідною рисою народного мистецтва стало те, що, на відміну від синьо-білої голландської кераміки, російські майстри використовували також інші кольори. З'явилися п'ятикольорові плитки, які стали невдовзі традиційними для Росії, а саме розпис жовтим, коричневим, зеленим і синім тонами по білому емалевому тлу.

Опис печі.

Піч висотою близько 330 см має вигляд трьох паралелепіпедів, поставлених один на одного. Нижній ярус облицьований на лінії стику з підлогою 31 малопрофільованою карнизною плиткою з орнаментальним розписом. Цей нижній паралелепіпед найширшим і є базою для печі. Облицьовання бази складається з 84 розписних стінних плиток, 24 кутових і 2 складних кутових.

Наступний ярус установлений на базі, відокремлений від неї половою з плоских плиток, кожену частину якої вінчає тонкий профільований виступ із рослинним орнаментом. Полоса складається з 15 плиток, 2 з яких є кутовими, а 2 відсутні. Поверхня середнього ярусу облицьована 42 розписними стінними плоскими плитками і 6 кутовими.

Третій ярус відокремлений від другого половою профільованих плиток, які у верхній і нижній частинах декоровані двома різновидами плиток із рослинним орнаментом. Полоса складається із 17 плиток, 2 з яких є кутовими. Облицьовання поверхні третього ярусу складається з 60 плоских стінних

плиток і 12 кутових. Вивершення третього ярусу має вигляд складного профільованого карнизу, утвореного двома поставленими один на одного рядами плиток складного профілю. Розпис загальної площі карнизу має вигляд трьох полос рослинного орнаменту. Пояс, що вінчає піч, складається з нерівномірно обрізаних плиток без обрамлення і написів, він прикрашений лише зображеннями звірів і птахів (13 плиток, 2 з яких є кутовими).

Таким чином, загальна кількість кахлів в облицюванні печі Ханенка є такою: 186 стінних плоских плиток, прикрашених сюжетним розписом у супроводі пояснювальних написів; 42 кутові кахлі, прикрашені сюжетними зображеннями і пояснювальними написами; 13 кахлів, які вінчають грубу, із зооморфними зображеннями і без написів; 2 складні кутові плитки із сюжетними зображеннями і пояснювальними написами; 88 карнизних і пояскових плиток з рослинним орнаментом.

Усього в облицюванні печі використано 331 кахлю. 243 з них прикрашені сюжетним розписом, 230 із яких мають пояснювальні написи (іл. 1).

Розпис ханенківської печі належить до типової російської «п'ятиколірки». Контури усіх малюнків зроблені коричневим кольором, усе інше переважно виконано зеленим. Зрідка до цих двох кольорів додаються синій та жовтий. Це можна пояснити високою ціною на жовту та синю емалі, через що вони використовувалися у невеликих кількостях (Воронов, 1960: 199; Баранова, 2004: 117).

Розмір більшості кахлів становить 21x16 см. Найчастіше російські багатоколірні кахлі у XVIII столітті мали саме таку прямокутну форму лицьової пластини, а також, як і в нашому випадку, відступаючу від країв румпу (Маслих, 1976: 24).

Сюжети розписів усіх 243 кахлів різняться між собою. Кожна композиція (окрім 13 квадратних по формі плиток, які вінчають грубу) супроводжується написами. Вони дуже кумедні і, безперечно, придумані самими майстрами. Однак композиції всіх малюнків надзвичайно подібні: на кожній кахлі переважно зліва (рідше справа) розташовано дерево у вигляді двох тонких стовбурів і пухнастої зеленої крони; на землі, позначеній товстою темною лінією, зображені різноманітні персонажі; іноді поряд із ними розміщені невеликі рослини.

За сюжетами малюнки можна поділити на декілька таких характерних типів:

- окремі зображення людей (чоловіків і жінок у костюмах XVIII століття, в «античному» вбранні, «чужоземці», воїни, вершники, мисливці тощо);
- окремі зображення звірів;
- окремі зображення рослин;

– багатофігурні композиції з алегоричними і міфологічними сюжетами.

Нижня частина кожної кахлі (приблизно $\frac{1}{4}$ від загального розміру) повністю залита зеленою фарбою і слугує тлом для рамки, яка облямовує пояснювальний напис. Він розміщується у видовженому прямокутнику із заокругленими бічними сторонами. Саме така форма облямівки написів є найбільш типовою для народного мистецтва, а також нерідко трапляється на іконах і лубкових картинках. Більшість написів виконано шрифтом, наближеним до півуставу.

Присутність на кахлях цих пояснювальних написів є важливим моментом для датування: вони з'являються на російських виробках другої половини XVIII століття, а потім знову зникають із керамічного виробництва (Воронов, 1960: 198; Салтыков, 1983: 10).

Джерела формування і відмінні риси гжельської іконографії.

Формування особливостей гжельського стилю мало витoki здебільшого з двох джерел, із яких майстри розпису, фактично прості селяни, могли черпати образотворчий матеріал. З одного боку, самостійні художники XVIII століття широко використовували поширені народні картинки, які продавалися на будь-якому ярмарку, а саме лубок.

Іншим «посібником» була популярна у XVII столітті книга «Символи та емблемата» – ілюстрований збірник латинських, італійських, французьких, німецьких приказок та прислів'їв (Symbola et Emblemata, 1805).

Цікаво, що малюнки в книзі «Символи та емблемата» були запозичені з двох книг емблем французького видавця Даніеля де ля Фьойя, які з'явилися ще у кінці XVII століття (Offelen, 1691; Pallavicini, 1696).

Останнє видання також мало свого попередника, а саме книгу емблем Ніколя Вер'єна (Verrien, 1685). Однак і в ній чимало зображень беруть початок ще у більш ранніх зразках (Махов, 1995).

Численні аналогії з малюнками книги «Символи та емблемата» трапляються на кахлях ханенківської печі. Співпадають не лише окремі деталі, але й цілі сцени.

Проте у трактуванні народного художника ці образи отримали зовсім інше звучання. Намагаючись співвіднести незрозумілу емблему з книги і реалії власного життя, майстри розпису переосмислювали усталені європейські символи і наповнювали їх живим змістом, завдяки чому рисунок ставав значно виразнішим і вільнішим. Одним із прикладів такого переосмислення є популярний

образ європейського мистецтва – бог кохання Амур. У трактуванні народного художника він має вигляд іноді мисливця (вочевидь тому, що зображувався з луком і стрілами), іноді скомороха або комедіанта (іл. 2–8).

Подібне, дещо наївне, майже дитяче бачення народного художника стало однією з важливих складових частин неповторного гжельського стилю.

Примітним є те, що підписи на кахлях київської печі дуже рідко співпадають з підписами із книги «Символи та емблемата». Значною мірою вони не мають нічого спільного з підтекстовками з книги, а відображають лише те, як народні майстри (найчастіше неграмотні) самі для себе трактували зміст дивних чужоземних картинок.

Відомо, що нерідко над розписом одного пічного набору працювало декілька художників, іноді членів однієї сім'ї. В комплекті ханенківської печі ми також натрапляємо на роботу двох або більше художників, доказом чому може слугувати порівняння окремих плиток. Наприклад, порівнюючи плитку з оленем (іл. 9, 10), бачимо, що почерк на ній (півустав) відмінний від почерку на більшості кахлів печі Ханенків. Однією з причин цього було, як уже зазначалося вище, те, що нерідко в розписі брали участь декілька майстрів. Хтось малював сюжетні картинки, інший доповнював композиції повторюваними елементами (у цьому разі деревами і рамкою), третій робив написи. На кожному з цих етапів могли бути задіяні декілька осіб (Салтцьков, 1983: 504; Воронов, 1960: 201).

Стилістичні особливості гжельської кераміки у кахлях київської печі.

Вивчаючи гжельські кахлі, Т. Астраханцева звертає увагу на те, що на них часто повторюються мотиви розписів керамічного посуду (Астраханцева, 2006: 52). Одним із таких повторюваних і типових для Гжелі зразків вона називає мотив Птаха-Сиріна, або просто птаха (іл. 11–14).

Цей типовий мотив декілька разів трапляється і на кахлях нашої печі. Ханенківські кахлі виявляють безперечну подібність до гжельських зразків, які зберігаються у Музеї народного мистецтва в Москві (Астраханцева, 2006: 58). Схожість явно простежується і в прорисовці округлого тіла птаха, і в кольоровій палітрі, і у вільній, ескізній манері малюнку.

Один із найцікавіших зразків гжельської пічної кераміки перебуває у російському етнографічному музеї Санкт-Петербурга. Розглядаючи окремі кахлі цієї печі, бачимо, що не лише композиція, але й трактовка дерева (стовбура, листя), пня, на якому сидить кіт, вирішення плакетки з написом і навіть почерк явно співпадають з розписом кахлів печі Ханенків (іл. 15, 16).

Переконливими доказами того, що кахлі ханенківської печі були створені майстрами Гжелі, є також техніко-технологічні характеристики. У гжельських кахлів пористий кольоровий черепок зазвичай червоно-цеглистого або світло-жовтого тону. Склад гжельської маси у XVIII столітті включав два сорти глини, а саме червону «ширшовку» і жовтувато-сіру «меткомелинку». Саме під опис червоної глини такого типу підпадає матеріал кахлів печі Ханенків, що добре видно на сколі одного з них: глина тут рум'яно-рожевого кольору, добре прокалена, рівна; складені кахлі на розчині білого кольору. У сучасній майоліці до складу маси ні той, ні інший вид глини не входить, оскільки уже багато років вони не добуваються.

Усі наведені стилістичні та техніко-технологічні аналогії є достатньо переконливими для того, щоби впевнено залучити групу з Музею Ханенків до кола тих, які сьогодні атрибууються як гжельські. Однак у продовження дослідження можна було б запропонувати проведення порівняльної техніко-технологічної експертизи кахлів із Російського етнографічного музею у Санкт-Петербурзі, Музею народного мистецтва в Москві та Музею Ханенків.

Висновок. Піч у музеї Ханенків є цікавим експонатом, що за часом створення та розпису кахель включає європеїзуючу тенденцію (XVIII сторіччя), а за часом появи у музеї співпадає з відродженням народного мистецтва (кінець XIX – початок XX сторіччя), що з'явилося як реакція на насадження європейських тенденцій.

Реформи Петра I призвели до соціального, культурного та духовного розколу суспільства. Російська культура і мистецтво оголошуються неіснуючими. Вибраний шлях європеїзації спричинив зміну орієнтирів, цінностей, художніх традицій. Вихід за межі пов'язаної з православ'ям культури візантійського типу здійснювався насильницьким насадженням європейської культури, генетично пов'язаної з іншими варіантами християнства. Переворот виявився настільки різким та катастрофічним, що після петровських реформ суспільна свідомість кожного покоління змушена була повертатися до осмислення цього вузлового моменту вітчизняної історії (Черных, 2015: 11).

Міністр народної освіти граф С. Уваров сформулював у 1832 році нову етику «Православ'я, Самодержавство, Народність», що на багато роки визначило внутрішню політику в Російській імперії. Відповідно до теорії Уварова, російський народ глибоко релігійний і відданий престолу, а православна віра і самодержавство становлять неодмінні умови існування Росії. Народність

розумілась як необхідність дотримуватися власних традицій та відкидати іноземний вплив як необхідність боротьби із західними ідеями. В рамках його доктрини діяв також син Олексій Сергійович (до речі, онук гетьмана Розумовського, із сім'єю якого пов'язане походження іншої печі на голландський манер, що знаходиться в колекції музею Ханенків). Очевидно, російське кахельне мистецтво цікавило графа Уварова, який організував археологічні з'їзди (сім із них відбулися в Україні). У 1851 році відділення російської та слов'янської археології Імператорського археологічного товариства, «бажаючи довести до відома російські стародавні пам'ятки, що перебувають у містах та селищах», запропонувало «освіченим співвітчизникам» брати участь у збиранні відомостей про них

У 1853 році А. Уваров поставив тему конкурсу та виділив гроші на премію, яку в результаті отримав І. Забелін, написавши програмну роботу «Історичний огляд фініфтевої та ціннинної справи у Росії» (Забелин, 1853: 238–338).

Так розпочалася ера збиральництва та атрибуції народного мистецтва та серед нього кахлевих печей. Охоплені цими віяннями були колекціонери Богдан та Варвара Ханенки, сучасні їм та пізніші дослідники кахляного мистецтва та виробництва, такі як Євгенія Спаська, Георгій Лукомський, Данило Щербаківський, Костянтин Широцький, а також Сергій Гіляров, під керівництвом якого Спаська відвідала Козелець і вивчила печі з маєтку Дараган. Одна з цих печей зараз зберігається у музеї Ханенків, доля інших, на жаль, невідома.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астраханцева Т. Л. Гжельская майолика XX века : монография-альбом. Санкт-Петербург, 2006. 288 с.
2. Баранова С. О первых поступлениях изразцов в собраниях музеев Москвы. *Научная конференция к 150-летию Музея декоративно-прикладного и промышленного искусства МГХПА им. Строганова Museum-Stroganov*. Москва, 2018.
3. Баранова С. Изразцов набор различный. *Антиквариат. Предметы искусства и коллекционирования*. 2004. № 9 (20). С. 114.
4. Воронов Н. Русские изразцы XVIII века. *Памятники культуры: исследования и реставрация*. 1960. Вып. 2. С. 191–207.
5. Забелин И. Историческое обозрение финифтяного и ценнинного дела в России. *Записки императорского русского археологического общества*. 1853. Т. 6. С. 238–338.
6. Малакова І. Реставрація особняка Ханенків. *Ханенківські читання – 2000* : збірник наукових матеріалів конференції. Київ, 2000. С. 13–18.
7. Маслих С. Русское изразцовое искусство XV – XIX веков : альбом. Москва, 1976. 28 с.
8. Махов А. Печать недвижимых дум : предисловие. *Эмблемы и символы*. Москва, 2000. С. 12.
9. Науковий архів НММХ. Інв. кн. 2, опис 7, од. зб. 45.
10. Присяжна Ю. Сюжетні кахлі печі, що знаходиться в експозиції Музею мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків. Походження та витоки найбільш характерних сюжетів : диплом магістра міністерства. Київ : НАОМА, 2000.
11. Шинкаренко Д. Кахлі XVIII–XIX ст. на прикладі кахляних печей з Музею мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків та будинку-музею Т. Шевченка: дип. магістра мист-ва/ НАОМА Київ, 2007.
12. Салтыков А. Русские изразцы. *Русское декоративно-прикладное искусство*. Москва, 1963. Т. 2.
13. Спасская Е. Изразцовая печь музея Ханенко в Киеве. *Семинар по историко-стилистическому анализу Киевского археологического института*. Киев, 1925.
14. Филиппова С. Архитектурная майолика / под ред. С. Туманова. Москва, 1956. 154 с.
15. Черных Д. Народность как основной фактор формирования русского стиля в архитектуре и художественной промышленности в 19 – начале 20 века. *Теория и история архитектуры, градостроительства и дизайна*. 2015. № 7. С. 9–17.
16. Offelen H. Devises et Emblemes Anciennes et Modernes. Amsterdam, 1691. 102 p.
17. Pallavicini J. Devises et emblemes d'amour. Amsterdam, 1696. 54 p.
18. Symbola et Emblemata Jussu atque aspiciis Petri Alexeidis [Simboly i emblemata ukazom i blagopovedenii imperatora Petra Alekseevicha]. Amsterdam, 1705. 281 p.
19. Verrien N. Recueil d'emblèmes, devises, medailles, et figures hyeroglyphiques. Paris, 1685. 62 p.





REFERENCES






1. Astrahanceva T. Gzhel'skaja majolika XX veka [Gzhel majolica of the XX century]. Spb., 2006. 288 p. [in Russian].
2. Baranova S. O pervyh postuplenijah izrazcov v sobranija muzeev Moskvy [About the first receipts of tiles in the collections of museums in Moscow]. Scientific conference dedicated to the 150th anniversary of the Museum of Decorative, Applied and Industrial Art, Museum-Stroganov. Moscow, 2018 [in Russian].
3. Baranova S. Izrazcov nabor razlichnyj [Various tiles]. Antiques. Objects of art and collectibles. № 9 (20), 2004, p. 114 [in Russian].
4. Voronov N. Russkie izrazcy XVIII veka [Russian tiles of the 18th century]. Cultural monuments: Research and restoration. Issue 2. 1960, pp. 191–207 [in Russian].
5. Zabelin I. Istoricheskoe obozrenie finiftjanogo i ceninnogo dela v Rossii [Historical review of the enamel and valuable business in Russia]. *Notes of the Imperial Russian Archaeological Society*. 1853. Vol. 6, pp. 238–338 [in Russian].

6. Malakova I. Restavracija osobnjaka Hanenkiv [Restoration of the Khanenko mansion]. Khanenko's readings – 2000. Scientific materials of the conference. Kyiv, 2000, pp. 13–18 [in Ukrainian].
7. Maslih S. Russkoe izrazcovoe iskusstvo XV – XIX vekov [Russian tile art of the 15th – 19th centuries]. Moscow, 1976. 28 p. [in Russian].
8. Mahov A. Pechat' nedvizhimyh dum. Jemblemy i simvoly [Printing of immovable thoughts]. *Emblems and symbols*. Moscow, 2000, p. 12 [in Russian].
9. Scientific archive of NMAH (National museum of arts Khanenko). Inv. book. 2, Des 7, file. 45.
10. Prysjazhna Ju. Sjuzhetni kahli pechi, shho znahodyt'sja v ekspozycji' Muzeju mystectv imeni Bogdana ta Varvary Hanenkiv. Pohodzhennja ta vytoky najbil'sh harakternyh sjuzhetiv [Story tiles of the furnace, which is in the exposition of the Museum of Arts named after Bohdan and Varvara Khanenko. The origin and origins of the most characteristic plots] diploma study / NAOMA. Kyiv, 2000 [in Ukrainian].
11. Saltykov A. Russkie Izrazcy. [Russian Tiles]. *Russian decorative art*. Moscow, 1963. Vol. 2 [in Russian].
12. Spasskaja E. Izrazcovaja pech' muzeja Hanenko v Kieve [The tiled stove of the Khanenko Museum in Kyiv]. Report of a student of the ethnographic department of the Kiev Archaeological Institute in a seminar on historical and stylistic analysis. Kiev, 1925 [in Russian].
13. Fillipova S. Arhitekturnaja majolika [Architectural majolica] Moscow, 1956. 154 p. [in Russian].
14. Chernyh D. Narodnost' kak osnovnoj faktor formirovanija russkogo stilja v arhitekture i hudozhestvennoj promyshlennosti v 19 – nachale 20 veka [Nationality as the main factor in the formation of the Russian style in architecture and art industry in the 19th – early 20th centuries]. *Theory and history of architecture, urban planning and design*. № 7, 2015, pp. 9–17 [in Russian].
15. Shynkarenko D. Kahli XVIII – XIX st. na prykladi kahljanyh pechej z Muzeju mystectv imeni Bogdana ta Varvary Hanenkiv ta budynku-muzeju T. Shevchenka [Tiles of the XVIII – XIX centuries on the example of tiled stoves from the Museum of Arts named after Bohdan and Varvara Khanenko and the house-museum of T. Shevchenko]: diploma study / NAOMA. Kyiv, 2007 [in Ukrainian].
16. Offelen H. Devises et Emblemes Anciennes et Modernes [Ancient and Modern Currencies and Emblems]. Amsterdam, 1691. 102 p. [in French].
17. Pallavicini J. Devises et emblemes d'amour [Love currencies and emblems]. Amsterdam, 1696. 54 p. [in French].
18. Symbola et Emblemata Jussu atque aspiciis Petri Alexeidis [Symbols and Emblems by order of Peter Alexeidis]. Amsterdam, 1705. 281 p. [in Russian].
19. Verrien N. Recueil d'emblèmes, devises, medailles, et figures hieroglyphiques [Collection of emblems, mottos, medals, and hieroglyphic figures]. Paris, 1685. 62 p. [in French].

Ілюстрації

	<p>1. Кахляна піч з Меморіального кабінету Музею Ханенків. Інв. № 289 ФК</p>
	<p>2. «Большой охотник за хотою хожу собакой», кахля печі Ханенків</p>

	<p>3. Амур з дзеркалом. Іл. № 115 з книги “Symbola et Emblemata”</p>
	<p>4. «Вот я комедиант стану я комедию представлять», кахля печі Ханенків</p>
	<p>5. «Мой огонь долее буде пребывать нежели твой», ілл. № 89 з книги “Symbola et Emblemata”</p>
<p>89. Cupido met een toortse en een Vestaal-nonne by haar beilig vyer. Мой Огнь долее бѣде пребывать нежели твое. Nostra æterna magis. Mon feu durera plus que le vôtre. Il mio foco durerà più che'l vostro. Mi fuoco durarà mas que el vuestro. Mijn vuur zal langer als 't uwe duuten. My fire shall last longer than yours. Mein feur wâret länger als eures.</p>	<p>6. Пояснювальний напис до № 89 з книги “Symbola et Emblemata”</p>
	<p>7. «Вот охота моя со мной всегда», кахля печі Ханенків</p>

	<p>8. «Еже ма питае то ипогашае», іл. № 54 з книги “Symbola et Emblemata”</p>
	<p>9. «Я побежал на родимую свою сторону вьяславъ», кахля печі Ханенків</p>
	<p>10. “Hinc Dolor Inde Fuga”, емблема з видання Gabrielis Rollenhagii Selectorum emblematum centuria secunda. Utrecht. 1613</p>
	<p>11. «Тем я питаюса птичка», кахля печі Ханенків</p>
	<p>12. Кахля «Птах». Гжель. Початок ХІХ століття. Музей народного мистецтва. Москва</p>

	<p>13. «Птица славы морская», кахля печі Ханенків</p>
	<p>14. Кяхля «Сирин». Гжель. Кінець XVIII століття. Музей народного мистецтва. Москва</p>
	<p>15. «Не согласно мы с тобой кобель», кахля печі Ханенків</p>
	<p>16. Кяхля. Гжель (?) або «гжельський вплив». Кінець XVIII – початок XIX століття. Російський етнографічний музей. Санкт-Петербург. «Ожидаю себе пташичек»</p>

УДК 793.3.03(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-6>

Віра СИНЄОК,

orcid.org/0000-0003-0623-1718

доцент кафедри хореографії

Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) v.synieok@kubg.edu.ua

Костянтин КАЛІЄВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0003-4202-4222

викладач хореографії гімназії-інтернату № 13 Солом'янського району міста Києва

(Київ, Україна) kostiashkin@gmail.com

РОЛЬ ТАНЦЮ В СТАНОВЛЕННІ ЛЮДСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ НА ТЕРЕНАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ ВІД ПОЧАТКУ ЧАСІВ ДО СЬОГОДЕННЯ

Становлення українського народного танцю відбувалося протягом усього історичного розвитку та формування національної ідентичності нашого народу та залишається актуальним сьогодні. Мета статті – висвітлити гострі питання щодо втрати етнічних коренів, які мали бути фундаментальною парадигмою національної культури. Потужний розвиток сучасної хореографії, плюралізм векторів новітніх запозичених танцювальних течій актуалізує проблематику занепаду українського народного танцю сьогодні.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є вивчення та збереження унікальних творчих скарбів та доробків українських митців. Декларуючи потребу у відродженні народного танцю в національній хореографічній культурі на основі синтезу традицій та новацій, аматорські хореографічні колективи демонструють різні алгоритми втілення фольклору в сучасний танцювальний простір.

У статті окреслено історичні процеси переселень різних племен та народів, які надалі утворили саме українську національну культуру. Розглянуто питання впливу традицій та звичаїв інших народів на корінне населення полян, синтезу перетворень між різними етнічними групами населення, що призвели до виникнення українського етнічного фольклору.

Проаналізувавши багатомікову історичну спадщину українського танцю, виявлено основні тенденції впливу на формування етнографічного складника хореографічного мистецтва. Водночас потужні натиски глобалізації та глокалізації крок за кроком призводять до занепаду нашої автентичності. Нівелювання фундаментальних основостверджувальних компонентів збереження фольклорного підґрунтя призведе до втрати національної ідентичності.

Визначено, що роль танцю в становленні людської цивілізації на теренах сучасної України стала фундаментальним складником автентичного українського суспільства.

Ключові слова: *танець, хореографія, роль танцю, Україна, історія танцю.*

Vira SYNIEOK,

orcid.org/0000-0003-0623-1718

Assistant Professor at the Department of Choreography

Hrinchenko Art College of Borys Hrinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) v.synieok@kubg.edu.ua

Kostiantyn KALIEVSKYI,

orcid.org/0000-0003-4202-4222

Teacher of Choreography

Kyiv Boarding Gymnasium № 13 Solomyansky district of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) kostiashkin@gmail.com

THE ROLE OF DANCE IN THE HUMAN CIVILIZATION PROGRESS IN MODERN UKRAINE FROM EARLY TIMES UP TO NOWADAYS

Ukrainian folk dance progress has taken place for ages during historical and national identity development of Ukrainians and it remains relevant today.

The aim of the article is to focus on the burning issue related to the loss of ethnic roots, which were to be a fundamental paradigm of national culture. Powerful development of modern choreography, the pluralism of vectors of the latest borrowed dance trends actualizes the problem of the decline of Ukrainian folk dance today.

At the present stage of society progress it is important to study and preserve the unique creative treasures and works of Ukrainian artists. Declaring the need for the revival of folk dance in the national choreographic culture based on the synthesis of traditions and innovations, amateur choreographic groups demonstrate various ways for folklore implementation in modern dance space.

The article outlines the historical processes of resettlement of different tribes and peoples, which later formed the Ukrainian national culture. The issues of traditions and customs effect of other peoples on the indigenous, the synthesis of transformations between different ethnic groups that led to the emergence of Ukrainian ethnic folklore are considered.

Analyzing the centuries-old historical heritage of Ukrainian dance, the main trends in the formation of the ethnographic component of choreographic art were identified. At the same time, the powerful pressures of globalization and glocalization are step by step leading to the decline of our authenticity. Leveling the fundamental foundations of the preservation of folklore will lead to the loss of national identity.

It is determined that the role of dance in the formation of human civilization in modern Ukraine had a fundamental role as an authentic component of Ukrainian society.

Key words: *dance, choreography, role of dance, Ukraine, history of dance.*

Постановка проблеми. Становлення і розвиток українського танцю на теренах України має глибоке історичне коріння, доцентровим чинником збереження якого є дослідження та вивчення фольклорного спадку. Французький філософ Огюст Кант виокремив проблематику питання: «ніяка ідея не може бути зрозумілою без її історії». Звідки з'явився український танець? Які передумови його виникнення? Ці питання привертають увагу дослідників культури, хореографів і видатних майстрів сцени, фізіологів і спеціалістів у галузі психології. Нещодавно танцювальна спадщина неабияк зацікавила спеціалістів психотерапевтичного напрямку.

Формування національної ідентичності і надалі залишається актуальним питанням. **Актуальний** модус статті пов'язаний із необхідністю формування нової генерації хореографів, орієнтованих на вивчення, втілення і збереження національного фольклорного спадку, новітніми способами трансляції в хореографічному просторі.

Аналіз досліджень доводить визначну роль українського народного танцю у формуванні фундаментального автентичного важеля в становленні народного хореографічного мистецтва. Плюралізм дослідницьких спрямувань у контексті сучасної репрезентації фольклору зумовлює зростання уваги до народно-танцювальної парадигми. Дослідницькі доробки видатних митців (В. М. Верховинця (Верховинець, 1990), Л. Д. Блок (Блок, 1997), К. Брюхера (Блюхер, 1923)) дають знання для узагальнення уявлень про феноменологічну специфіку сучасної української культури.

Виклад основного матеріалу. «Наш балет, що йому судилося коли-небудь народитися, мусить бути народним, своєрідним, а таким він стане тоді, коли в нього увіллється багатство народного танцю з його мальовничими фігурами».

Коли починаємо замислюватися над словами великого митця, то занурюємося в прекрасний світ народного мистецтва, його невичерпне дже-

рело нових ідей та глибинний скарб вікових традицій. Українська земля є найпрекраснішим місцем на світі. Найродючіша, адже має більшість чорнозему Європи, з пишними карпатськими лісами та горами, з неймовірними морями і річками, з широкими степами і дзеркально чистими озерами. Але найбільший скарб – це люди, і це не просто слова.

Багатівікова історія життя українського народу викарбувала унікальні риси характеру, які притаманні лише нам. Попри важкі умови життя та постійну боротьбу за незалежність своєї землі, українці не втрачали вміння щиро відкривати серця та творити справжнє мистецтво. Уся танцювальна палітра рухів українського танцю є відображенням душевних переживань та нестримної жаги до свободи, боротьби за прекрасне майбутнє. Коли серце переповнено любов'ю до свого краю, тоді мистецтво танцю починає бурхливо виходити назовні і вражати своєю неймовірною красою, щирістю та самобутністю. Якщо хочеш дізнатися про народ якомога більше, то достатньо подивитися на його танцювальне мистецтво, послухати його пісні та музику. Мистецтво ніколи не лукавить і не прикидається, є істиною, епіцентром душі кожного народу. Справжнє мистецтво – це живе, могутнє дерево, яке постійно зростає, яке не може існувати та плодоносити без глибокого та міцного коріння. Наші традиції, наша спадщина – це і є міцний та життєдайний корінь для всіх мистецьких плодів.

Щоб зрозуміти та більш детально дослідити потужний потенціал народної творчості, потрібно зануритись у далеке минуле. Почнемо із самого початку, а саме з того, що Бог створив небо і землю. А коли це зробив, то вирішив створити людину за образом своїм. Так з'явилися на землі перші люди – Адам і Єва. «Не Адам причарував Єву, а праматір звабила первинного чоловіка, приймаючи пози і роблячи заманливі жести, пригощала яблуком. Із поваги до прекрасної статі, яка

є найкращим складником, прикрасою танцювального мистецтва, ми віддаємо перевагу останній думці. Жінка повинна вважатися законодавцем пластики і танцю».

Природа кожної людини містить душевну енергію, яка постійно намагається вийти назовні, і це відбувається завдяки рухам та пластичним перебудовам людського тіла. Недарма кажуть, що людина стрибає від радості чи тупотить ногами від злості. Це танцювальні рухи. Ритм обертів земної кулі, зміна пір року, перехід від дня до ночі – це ритмічний закон природи. Так і людський організм працює завдяки ритмічному биттю серця, пульсу, частоті дихання і, безперечно, завдяки самому руху. Почувши музичний ритм, людина починає рухатись більш пластично та емоційно, руки то відкриваються, то здіймаються вгору, очі починають блищати, ноги виконують різні ритмічні переступання, тіло починає співати свою пластичну пісню. Отже, музичний ритм допомагає показати різні відчуття через пластичний рух тіла. Мелодія посприяла зародженню справжнього танцю як ритмічно виразного відчуття людини, вияву внутрішнього настрою.

Людина, будучи праобразом Бога на землі, постійно мала велике бажання прославляти Творця. Радість серця спонукала славити та возвеличувати того, хто створив небо і землю, хто поклав закон природоустрою, хто є альфою і омегою всього, що існує у світі. Поклоняючись та приносячи великі дари Богові, люди проводили знатні урочисті заходи, невід'ємною частиною яких були танцювальні дійства. Співаючи та заводячи хороводи, люди приносили плоди своїх урожаїв та робили великі жертвовники, щоб віддати шану всім таємничим силам. Ці обрядові дійства мали велику силу єднання та налаштували людей домовлятися та вигадувати щось особливе.

Жителі землі після великого потопу розмовляли однією мовою. Щоби не розсіятись по землі та не прославити себе, вони вирішили побудувати місто і вежу до небес. Але Господь змішав їхні мови, тому вони не могли розуміти одне одного і, як наслідок, розсіялись по всій землі. Тому і місто називається Вавилоном, що означає «змішаний». План засновників був зруйнований, але Вавилон став могутнім і відомим усьому світу містом.

Коли люди перестали розуміти одне одного, вони розійшлися по всій землі і стали різними народами. Вони пристосовувались до тих умов, де зупинялись, і починали нове життя. Кліматичні умови та ландшафт місцевості дуже вплинули на виникнення та формування танцювальних рухів та їх колоритного окрасу. Той народ, який почав

займатися скотарством та землеробством, відтворював цей процес у своїх танцях. Жорстокі та круті нориви племен створювали рухи відповідно до свого темпераменту. Визнаючи свою безпорадність перед вищими силами природи, людина схилялась перед таємничими силами. Грім стращав, сонце лагідно гріло, вогонь випалював, вітер завивав, вода могла потопити все живе. Усе це приводило до зародження панівного поняття про Бога. Маючи майже одну розвагу – танці, людина почала вшановувати невидимі божества. Греки завжди знаходили назви явищам і предметам загалом. Богиню танцю вони назвали Терпсихорою, що означає «та, що розважає». У доісторичні часи ще не існувало поняття «мистецтво танцю», але люди стрибали, скакали, приймали різні пози, завдяки яким виражали свій душевний настрій. Веселощі та радість були головними елементами танцю. Такою була перша стадія танцю. Після цього вже релігійні відчуття за допомогою співу та звуків інструментів перевтілили суто механічні рухи в танці, підкорюючи їх відомим правилам. Було закладено фундамент для справжнього мистецтва хореографії, невід'ємно пов'язаний із життям усього людства.

Древній апологет танцю Лукіан стверджував, що танець має таке ж стародавнє походження, як і любов. Танцювальне мистецтво веселить дух і серце людини, ушляхетнює характер та розвиває смак до витонченого. Доки існують народи на землі, доти не вичерпається любов до танцю в сучасної людини. Це все пояснюється тим, що всемогутньою жрицею Терпсихорою була і буде жінка, що уособлює собою незмінний узірець краси та любові, перед яким схиляються всі жителі землі. Мистецтво може видозмінюватися, але танці, названі Ламартином «гармонія тіла», тобто найяскравіше живе джерельце радості та світла, буде існувати на нашій планеті до її зникнення.

Які ж саме народи населяли територію нашої теперішньої України? Із середини другого тисячоліття нашої ери понад дві тисячі років у степах України проживали племена індоіранської групи (кіммерійці, скіфи, сармати), які утворилися після розпаду індоіранської єдності. Таке співжиття тривало до повної асиміляції сарматських племен. Увесь час відбувалася взаємодія предків слов'ян та індоіранців. Кіммерійці стали першим етносом на теренах України, згаданим у творі «Ліада» грецького поета Гомера, а також у письмових джерелах стародавньої держави Ассирія. Термін «кіммерійці» перекладається як «загін вершників». Життєвий побут та взаємовідносини між племенами формували особливі риси характерних рухів, які

набули етнічного забарвлення та виявились у танцювальних формах того часу. Різниця традицій та обрядів між племенами викликала суперечки та непорозуміння, що призводило до войовничих конфліктів, які вирішувались досить жорсткими методами. Водночас мали місце випадки, коли ватажки племен одружували своїх нащадків, об'єднуючись між собою, що збагачувало та примножувало традиції кожного племені.

У VIII столітті до нашої ери кіммерійці були вигнані зі своєї землі скіфами. Історія Великої Скіфії є початком державності на території України. Скіфські племена відрізнялися більш злагодженою та організованою взаємодією. Ритуальні танці, якими вони віддавали шану (кульмінацією було жертвоприношення), набували більш масового характеру. Динамічно рухаючись, вони входили в дуже збуджений стан, який нагадував транс. Відчуваючи емоційний оргазм, виконавці вірили, що саме в цей час вони возз'єднувалися з божественними силами і отримували їхні властивості. Але це не зупинило еволюційний розвиток, тому з III століття до нашої ери до Великої Скіфії розпочинається переселення сарматів. Пізніше значна частина сарматів залишилась на території України, де взяла участь в етнічному змішуванні зі скіфами та слов'янами. Додавання нових зв'язків, які змішували кров, продовжували видозмінювати життя та побут усього населення. Продовжує набувати інших відтінків яскрава палітра танців. Войовничі композиції почали поступатися місцем більш ліричним, пов'язаним із відображенням природи та її явищ.

Починаючи з VII століття до нашої ери, вихідці з грецьких міст Малої Азії починають масово переселятися на території сучасної України. За часів античності найбільшим грецьким містом на території України стає Ольвія. Її населення сягало 20–25 тисяч мешканців у період розквіту. Археологи знайшли розписаний кубок з Ольвії VII століття до нашої ери. На ньому зображений танцівник. Це свідчить про розвиток хореографічного мистецтва в ті часи. Непоодинокі знахідки розписних ваз, фресок та амфор красномовно описують стародавнє мистецтво.

Також великими містами того часу були Херсонес (територія сучасного Севастополя, його руїни зображені на купюрі номіналом 1 грн), Тира (на місці сучасного Білгорода-Дністровського) та Пантікопей (на місці сучасної Керчі). Грецька культура на той час була більш розвинута та мала вищий рівень, ніж скіфська та слов'янська. Це етнічне змішання старих та нових традицій спровокувало неабиякий сплеск розвитку танцюваль-

ної культури. різнобарвна та багата міфологія Греції почала пускати своє коріння на теренах стародавньої України. Історії античних героїв починають дещо переплітатися з древніми легендами скіфського фольклору. З'являлися нові інтерпретації на знайомі художні витвори. Виникали вже нові історії та легенди, які справляли велике емоційне враження. Наслідком цього стало змішування танцювальних форм.

Крім греків із Малої Азії на території України було ще майже два десятки менших міст та кілька сотень невеликих сіл та садиб, населених греками-колоністами. Населення всіх грецьких міст та сіл на території України в період їх розвитку могло перевищувати двісті тисяч осіб (без урахування змішаного греко-скіфського населення Ольвійської округи та Боспорського царства).

Картини вазового живопису яскраво розповідають про грецьких танцівниць, яких називали «кубистетери». Кубистика – це танець на руках у різних позах та комбінаціях рухів. Іноді на зображенні ми бачимо танцівниць, які перекидаються через голову, впираються руками в землю та роблять акробатичні перевертання. Саме на південноіталійській вазі зображено цей малюнок танцю, на якому танцівниці впираються в землю верхньою частиною корпусу, проробляючи ногами всілякі трюки (стріляють із лука, черпають вино).

Ксенофонт, який дав найцінніші вказівки про категорію танцівниць цього напрямку, розповідає про акробатку, яка кидається на руки всередину кола, утвореного з вертикально оголених мечів. Щоби вийти з нього, вона виконує стрибок у зворотному напрямку через смертоносний бар'єр. Зображення танців серед мечей ми знаходимо у вазовому живописі. Наступний опис Ксенофонта – ритмічне жонглювання обручами під час танцю, яке переходить у масштабне віртуозне танцювальне дійство. Надалі танцівники, зображуючи захист проти двох противників, тримаючи в кожній руці по щиту, закінчують свій танець швидкими обертами та стрибками через голову, не випускаючи щитів із рук. Це вже типове віртуозне виконання танцю. Танці на бенкетах були улюбленою розвагою, особливо коли їх виконували танцівниці. Є ще багато зображень оголених танцівниць та танцівників із кроталами чи без них, які балансували кубками чи корзинами. Усе це були танці на бенкетах.

Віддаленими сусідами античного світу були племена слов'ян, яких уважають нашими предками. У сучасних дослідженнях слов'яни виступають як войовничий і гордий народ, схильний до демократії та навіть анархії й самоуправства.

Спочатку озброєння слов'ян було не таким розвинутим, як у їхніх південних сусідів – скіфів та сарматів, а також римлян чи візантійців, і складалося зі списів, а також мечів, луків, сокир тощо. Візантійські полководці повідомляють про особливу майстерність слов'ян у сутичках у лісах, вистежуванні ворога, захопленні «язиків», переходуванні під водою упродовж годин із використанням очеретин для дихання. Невмируща володарна воля, яка штовхала наших предків завойовувати землю, водила їх різними кутками світу. Мечем і плугом визначали кордони своєї владарності в боротьбі проти орд і племен.

На початку першого тисячоліття нашої ери відбувся розподіл слов'ян на дві великі групи племен – антів і склавинів. Грецькі та римські історики називали антів «наймогутнішими з усіх слов'ян», говорячи про незчисленні племена антів. Вони мешкали між Дніпром і Дністром, а також на лівобережжі Дніпра, займаючи також причорноморські землі. Кордони антів на лівобережжі доходили до Азовського моря. Їхнє мистецтво нагадувало тренування та підготовку до бойових дійств. Кожен намагався продемонструвати свої неперевершені вміння володіти зброєю. Вони робили спаринги, нападали втрьох на одного, билися одночасно всі, роблячи невеликі переходи в різні положення.

Після розпаду Антського союзу племен утворилися окремі племінні об'єднання, як-от поляни, древліани, сіверяни, тиверці, уличі, волиняни, дуліби, білі хорвати, дреговичі. В окремих племен та їх союзів були свої традиції, що часто різнилися між собою. У найвигоднішому геополітичному положенні опинилися поляни. Вони проживали в Середньому Подніпров'ї на перехресті важливих торговельних шляхів (шлях «із варяг у греки» проходив територією Київщини). Столицею полян був Київ, заснований, за даними археологів, у кінці V, на початку VI ст. нашої ери. Київ заснували князь Кий, його брати Щек, Хорив і сестра Либідь. Саме Київ став столицею феодальної держави Русі, яка в X–XII столітті була найбільшою державою в Європі.

Нині є кілька теорій виникнення Русі-України: норманська (варязька), слов'янська (автохтонна), компромісна (слов'янська-варязька). Але прибічники цих теорій сходяться на тому, що одним із перших правителів Русі-України був Рюрик. До нього на поклон та для переговорів стосовно торгівлі та вирішення економічних питань приїздили послы з різних міст Європи та світу. Влаштовували великі пишні бенкети, на яких усіх звеселяли скоморохи. Вони співали, танцювали, виконували

акробатичні етюди, театральні комічні сценки. Це вже було зародження професійного мистецтва танцю. Почали з'являтися пересувні театри, які заробляли на життя тим, що влаштовували концертні програми на площах великим міст. Саме хореографічні номери становили найбільший відсоток від усього дійства. Артисти демонстрували «модні» на той час танці, чим популяризували танцювальне мистецтво повсюдно.

Великого розмаху набувають свята релігійного характеру, влаштовують заходи, на яких розвертають великі танцювальні композиції, де кульмінацією було спалювання жертв задля прихильності язичницьких богів. Прославляючи Ярила, розпалювали великі багаття, стрибали через них, уважаючи це обрядом очищення від злих духів. Віддавали шану та поклонялись усім природним явищам задля хорошого врожаю та плодючості худоби. Влаштовували дні подяки перед змінами пір року. Проводжали одну пору, а зустрічали іншу. Усі свята супроводжували піснями й танцями.

Багато князів змінилося після правління Рюрика, проте найбільшого розвитку Київська держава зазнала під час правління князя Володимира Великого, який у 988 році охрестив Русь. Від об'єднання слов'янських племен династією Рюриковичів у IX столітті до окремих земель-князівств у XII–XIII столітті на чолі з представниками цієї ж династії Русь пройшла типовий шлях ранньосередньовічної держави.

Правонаступником Київської держави стає Галицько-Волинське князівство. У середині XIV століття воно ввійшло до складу Польського Королівства. Інші землі колишньої Русі (Волинь, Київщина, Чернігово-Сіверщина, Поділля) ввійшли до складу Великого князівства Литовського.

Багато литовських князів брали шлюби з представницями українських князівських родин та приймали православ'я. У цей же час Литва почала захищати слов'янські землі від монголо-татар. За південні та західні землі Русі в XV столітті постійно велися феодальні війни між литовськими, польськими та українськими представниками знаті. Завдяки цій боротьбі польській короні вдалося приєднати частину Волині і Поділля до своїх володінь. Українські селяни, міщани і козаки боролися проти панування шляхетсько-католицької Польщі, національно-релігійного та феодально-кріпосницького гніту.

У XVI столітті українці утворили новий соціально-політичний феномен – запорізьке козацтво. Соціальним чинником, завдяки якому виникло козацтво, можна вважати природне прагнення до самозбереження, самоствердження і самореалізацію,

а також наявність великої кількості вільних земель. У подальшому козаки освоїли степові простори Подніпров'я, Слобожанщини, Донеччини.

Багатовікова історична спадщина українського народу має унікальні творчі скарби. Досліджувати та вивчати своє коріння допомагають доробки видатних діячів українського народу. Їхня творча спадщина допомогла зберегти унікальні зразки фольклорного матеріалу. Дослідницька діяльність, яку провадять керівники аматорських хореографічних колективів, теж є вагомим складником збереження та розвитку національного народного танцю. Майже кожен аматорський народний колектив має у своєму репертуарі танці свого регіону. Керівники колективів досконало вивчають фольклорний матеріал, створюють на його основі сучасні форми танцювальних номерів. Вивчаючи та опрацьовуючи автентичність свого краю, вони роблять неоціненний внесок у розвиток нового покоління, бо саме діти є основними здобувачами мистецької освіти. Усе, що закладається в молоду людину на початку її життя, є фундаментальним матеріалом, який із роками стає парадигмою її життєвого шляху. Це основоположний аспект патріотичного виховання молодого покоління.

Аматорське хореографічне мистецтво останнім часом приваблює не тільки дітей, а і людей старшого віку. Віддаючи своїх онуків та дітей на заняття в хореографічний колектив, у них виникає бажання теж брати участь у виступах, займатися та навчатися мистецтва танцю. Хтось здійснює свою давнішню мрію, хтось знайшов для себе новий сенс життя, а дехто просто отримує величезне задоволення.

Аматорські хореографічні колективи вікової категорії 30+ мають у своєму репертуарі багато композицій на основі фольклорного матеріалу. І це дуже цінно, бо сценічне виконання цих постановок людьми з багатим життєвим досвідом по-іншому продиляється та сприймається, точно влучає у відтворення танцювального образу. Глядацька аудиторія перегляду програм аматорських хореографічних колективів старшої вікової категорії дуже велика. Це свідчить про популярність та затребуваність цього виду танцювального мистецтва. На жаль, державною політикою не передбачена підтримка саме аматорських колективів народного танцю, тому більшість ансамблів є приватними і функціонують за рахунок батьківських коштів.

Досить низька популяризація народного танцю відбувається завдяки медіапростору, здебільшого це шоу-програми. Хоча наявні танцювальні проекти, як-от «Танцювальний ринг: Руставі vs Вірського», теж заслуговують на увагу з боку

телевізійно-медійного простору. Щоб молодь захоплювалась та пишалась своєю країною, потрібно якомога більше популяризувати саме народне мистецтво та сучасні його вияви. Такі проекти дають поштовх молодому поколінню обирати напрями освіти, які стосуються саме народного хореографічного мистецтва.

Студентська молодь, яка навчається у фахових коледжах, інститутах та університетах, стає гідною підтримкою для керівників наявних хореографічних колективів, а надалі може стати їх достойною заміною. Практикуючись на базі зразкових колективів народного напряму, молоді спеціалісти отримують неоціненний досвід роботи, який їм знадобиться в подальшому творчому житті.

Кількість аматорських танцювальних колективів, яка зростає, на жаль, ще не є показником якості початкової мистецької освіти. Данина сучасним течіям, яку кладуть на вівтар моди молоді керівники, не завжди виправдовує затрачені сили та енергію, до того ж це дуже швидко минає, не залишаючи після себе майже нічого. Мода змінюється, нових напрямів та стилів з'являється дуже багато. Це зумовлено сучасними соціокультурними обставинами. У цій круговерті важливо не загубити свою національну автентичність. Як казав великий поет та художник Тарас Григорович Шевченко, «чужому навчайтесь та свого не цурайтесь». Потрібно розвиватись, іти вперед, бо якщо ми не збережемо своє коріння, не навчимо нове покоління розуміти та пишатися своєю культурою, то втратимо набагато більше – свою унікальну, колоритну, національно-забарвлену душу.

Одним із найпотужніших засобів збереження національного скарбу є організація та проведення фестивалів та конкурсів народної хореографії. Найбільш масштабним можна вважати Всеукраїнський фестиваль-конкурс народної хореографії імені Павла Вірського.

Започатковані славні традиції видатного балетмейстера П. П. Вірського, який збагатив вітчизняне хореографічне мистецтво, знайшли багато палких прихильників. Тому у 2001 році Міністерство культури і мистецтв України, Національний заслужений академічний ансамбль танцю України імені П. П. Вірського, Український культурно-просвітницький центр «Дружба» та Всеукраїнська хореографічна спілка створили найбільший в Україні культурно-мистецький проєкт – Всеукраїнський фестиваль-конкурс народної хореографії імені Павла Вірського.

Відповідно до наказу Міністерства культури і мистецтв України № 740 від 03 грудня 2001 року (конкурсний) тур фестивалю-конкурсу

імені П. П. Вірського відбувся у лютому-червні 2003 року у Львові, Житомирі, Дніпропетровську, Києві, Полтаві, Харкові, Одесі, Херсоні, Сімферополі і Севастополі. Він охопив усю Україну. У I і II турах узяли участь близько 600 хореографічних колективів усіх систем і відомств. Це показник величезної любові до народного танцю.

До складу журі ввійшли провідні діячі культури і мистецтва: народні артисти України В. В. Вантух, В. С. Вірська, Б. М. Колногузенко, М. П. Коломієць, Р. Б. Малиновський, М. С. Гузун, професор О. П. Колосок, доцент С. Г. Забрєдовський.

Важко поразити кращі аматорські хореографічні колективи, які стали переможцями всіх фестивалів-конкурсів. Це свідчить про високий творчий потенціал української народної культури, невмирущість її традицій, невичерпність джерел народної творчості.

Продовжуючи традиції видатних засновників українського народно-сценічного танцю, митці хореографії свято бережуть перлини минулого і створюють нові твори хореографічного мистецтва.

Сьогодні народні танцювальні колективи не тільки наслідують доробки відомих майстрів, а й звертаються до фольклорних джерел, намагаючись відтворити колорит та самобутність свого рідного краю. Одним зі способів відтворення та збереження національних звичаїв та обрядів є організація та проведення фестивалів-конкурсів народної хореографії.

Україна по праву пишається високою виконавською майстерністю танцюристів та блискучим мистецтвом хореографів і балетмейстерів, які стверджують досягнення вітчизняної хореографічної школи в усьому світі. Найбільш видатним та відомим у країні є Національний заслужений академічний ансамбль танцю України імені Павла Вірського, який уже понад 80 років залишається флагом українського танцювального мистецтва.

Всеукраїнський фестиваль-конкурс народної хореографії імені Павла Вірського проводиться з метою збереження і розвитку народних традицій хореографії, збагачення професійного і аматорського мистецтва, підвищення художнього рівня балетмейстерських постановок, активізації організаційно-творчої та пошукової роботи фольклорних експедицій, фіксації скарбів танцювального мистецтва України. Організатором фестивалю-конкурсу є Всеукраїнська хореографічна спілка, створена у 2002 році. Фестиваль надав активного імпульсу притоку нових творчих сил у цю шановану творчу організацію. За вагомих внесок у розвиток національної культури і мистецтва у 2004 році постановою Кабінету Міністрів Укра-

їни Всеукраїнській хореографічній спілці був наданий статус Національної.

Нині спілка бере активну участь у підготовці та проведенні семінарів, майстер-класів, сприяє підвищенню професійної освіти керівників хореографічних колективів, координує творчі зусилля митців щодо розвитку усіх видів, напрямів та жанрів хореографічного мистецтва, стимулює розширення пошуків та експериментів хореографів, артистів, педагогів-балетмейстерів, створення нових програм, балетів, танцювальних номерів, організацію фольклорних експедицій для запису народних танців та обрядів.

Висновки. Народне хореографічне мистецтво сьогодення є відображенням довгого і тернистого шляху, який пододала наша національна культура. Кожен історичний фрагмент минулого зробив свою унікальну грань на коштовному діаманті культурної спадщини. Зберігаючи славні традиції українського мистецтва, яке має давнє історичне коріння, ми привчаємо молодих митців вгамувати творчу спрагу з невичерпної криниці фольклорної спадщини.

Гострі питання щодо втрати етнічних коренів мають бути вирішені за допомогою популяризації українського національного мистецтва. Потрібно закладати в навчально-виховний процес нового покоління зразкові доробки народної творчості. Навчаючи молоде покоління на роботах видатних учених-фольклористів М. Лисенка, П. Чубинського, Ф. Колесси, М. Грінченка, В. Верховинця, В. Гнатюка, В. Шухевича, С. Титаренка, І. Юцинина, А. Гуменюка та ін., які зробили неоціненний внесок у скарбницю нематеріальної культурної спадщини, ми отримуємо очікуваний результат – гармонійно розвинену особистість. Усе це допомагає дітям розуміти прекрасне, виховує високий художній смак, вчить глибоко любити свою Батьківщину та бути справжніми патріотами. Збережені для нащадків перлини української хореографії стають неоціненим матеріалом для наукових досліджень хореографів, музикознавців, театрознавців та етнографів.

Вивчення тематичних аспектів збереження та розвитку народної хореографії може проглядатися через **подальші дослідження** феномену соціокультурного проекту Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Павла Вірського.

«Тісний зв'язок танцю з життям народу – ось та основа, на якій будується кожна національна хореографічна традиція. Саме народний танець є джерелом для створення національної хореографічної школи».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій : кн. 1 та 2. Голівуд; Нью Йорк; Вінніпег; Київ; Львів, 1947. 80 с.
2. Библиейский энциклопедический словарь : Перевод со шведского под редакцией И. С. Свенсона. Новое пересмотренное и исправленное издание с иллюстрациями «Библия для всех». Санкт-Петербург, 2002. 517 с.
3. Блок Л. Д. Классический танец: История и современность. *Вступ.* ст. В. М. Гаевского; Москва : Искусство, 1987. 556 с.
4. Богород А. Український танець у писемних джерелах. *Дивослово*. 1997. № 7. С. 11–17.
5. Брюккер К. Работа и ритм. Москва : Новая Москва, 1923.
6. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : 3-те вид. Київ : Мистецтво, 1996. 496 с.: іл. ISBN 5-7715-0440-8.
7. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. 4-те вид., перероблене та доповнене. Київ : Музична Україна, 1979. 339 с.
8. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю : 5-те вид., доп. Київ : Муз. Україна, 1990. 150 с. ISBN 5-88510-099-3.
9. Воропай О. Звичаї нашого народу : етнографічний нарис. Київ : Велес, 2005. 528 с. ISBN 966-8263-16-2.
10. Горган О, Лисенко Л., Денисенко І., Макарук Н., Гедз В. Свідомі : довідник. Київ, 2018. 405 с.
11. Губ'як В. Д. Фольклорні обереги духовності : посібник. Івано-Франківськ : ІМЕ, 2001. 323 с.: іл., нот. ISBN 966-7768-17-1.
12. Гуменюк А. І. Запис і принципи класифікації народних танців. *Народна творчість та етнографія*. Київ, 1964. № 4. С. 37–42.
13. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України. Київ : Вид. АН УРСР, 1963. 235 с.
14. Гусев В. Е. Эстетика фольклора. Ленинград : Наука, 1967. 320 с.
15. Русин М. Ю. Фольклор: традиції і сучасність. Київ : Либідь, 1991. 100 с.
16. Українські народні танці : упоряд. А. Гуменюк. Київ : Наукова думка, 1969. 616 с.
17. Худеков С. Н. Всеобщая история танца. Москва : Эксмо, 2009. 608 с.: ил. ISBN 978-5-699-32891-8.

REFERENCES

1. Avramenko V. (1947). *Ukrainski natsionalni tanky, muzyka i strii* [Ukrainian national dances, music and costumes]: kn. 1 ta 2. Holivud; Niu York; Vinnipeh; K.; L. 80 s. [in Ukrainian].
2. *BYBLEISKYI ENTSYKLOPEDYCHESKYI SLOVAR* [BIBLICAL ENCYCLOPEDIA DICTIONARY]: Perevod so shvedskoho pod redaktsiyei Y. S. Svensona. Novoe peresmotrennoe y uspravlennoe yzdanye s yllustratsiyamy "Byblyia dlia vsekh". Sankt-Peterburh, 2002. 517 s. [in Russian].
3. Blok L. D. *Klasycheskyi tanets: Ystoriya y sovremennost*. [Classical Dance: History and Modernity] Vstup. st. V. M. Haevskoho; M.: Yskusstvo, 1987. 556 s. [in Russian].
4. Bohorod A. *Ukrainskyi tanets u pysemnykh dzherelakh*. [Ukrainian dance in written sources] Dyvo slovo. 1997. № 7. S. 11–17. [in Ukrainian].
5. Briukher K. *Rabota y rytm*. [Work and rhythm] M. : 1923 [in Russian].
6. Vasylenko K. Yu. *Leksyka ukrainskoho narodno-stsenichnoho tantsiu* [Vocabulary of Ukrainian folk and stage dance] : 3-te vyd. K. : Mystetstvo, 1996. 496 s.: il. ISBN 5-7715-0440-8. [in Ukrainian].
7. Verkhovynets V. M. *Vesnianochka: Ihryz pisniamy dlia ditei doshkilnoho viku ta molodshykh shkoliariv*. [Vesnyanochka: Games with songs for preschool children and primary school children] 4-te vyd., pereroblene ta dopovnene. K. : Muzychna Ukraina, 1979. 339 s. [in Ukrainian].
8. Verkhovynets V. M. *Teoriia ukrainskoho narodnoho tantsiu*. [Theory of Ukrainian folk dance] 5-te vyd., dop. K. : Muz. Ukraina, 1990. 150 s. ISBN 5-88510-099-3. [in Ukrainian].
9. Voropai O. *Zvychai nashoho narodu. Etnohrafichnyi narys*. [Customs of our people. Ethnographic essay.] Veles, 2005. 528 s. ISBN 966-8263-16-2. [in Ukrainian].
10. Horhan O, Lysenko L., Denysenko I., Makaruk N., Hedz V. *Svidomi. Dovidnyk*. [Conscious. Directory] Kyiv, 2018. 405 s. [in Ukrainian].
11. Hub'iak V. D. *Folklorni oberehy dukhovnosti : Posibnyk*. [Folklore amulets of spirituality: A guide] Ivano Frankivsk : IME, 2001. 323 s.: il., noty. ISBN 966-7768-17-1. [in Ukrainian].
12. Humeniuk A. I. *Zapys i pryntsyipy klasyfikatsii narodnykh tantsiv. Narodna tvorchist ta etnohrafia*. [Recording and principles of classification of folk dances. Folk art and ethnography] K., 1964. № 4. S. 37–42. [in Ukrainian].
13. Humeniuk A. I. *Narodne khoreohrafichne mystetstvo Ukrainy*. [Folk choreographic art of Ukraine] K. : Vyd. AN URSR, 1963. 235 s. [in Ukrainian].
14. Husev V. E. *Estetyka folkloru*. [Folklore aesthetics] Lenynhrad : Nauka, 1967. 320 s. [in Russian].
15. Rusyn M. Yu. *Folklor: tradytsii i suchasnist*. [Folklore: traditions and modernity] K. : Lybid, 1991. 100 s. [in Ukrainian].
16. *Ukrainski narodni tantsi* [Ukrainian folk dances] : uporiad. A. Humeniuk. K. : Naukova dumka, 1969. 616 s. [in Ukrainian].
17. Khudekov S. N. *Vseobshchaia ystoriya tantsa*. [General history of dance] M.: Eksmo, 2009. 608 s.: yl. ISBN 978-5-699-32891-8. [in Russian].

УДК 78.071.1(73)(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-7>

Чжан ЧІ,

orcid.org/0000-0003-3844-6043

аспірант кафедри інтерпретології та аналізу музики

Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського

(Харків, Україна) 925726588@qq.com

ТВОРЧИСТЬ ЧАРЛІ ПАРКЕРА: ДОСВІД АНАЛІЗУ ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ

Ч. Паркер є одним із найвідоміших джазових музикантів, засновником нових течій сучасного джазу, що назавжди змінили його сутність. Його творча особистість є досить вивченою в джерелах з історії та теорії джазу (Aebersold, Ellenberger, Barban, Shulin, Levine, Zotov), теорії імпровізації (Ferand, Bailey), окремі аспекти творчості досліджено в роботах Л. Аускена, Д. Бейкера, Д. Прістлі. У статті запропоновано аналіз найбільш видатних творів музиканта з позицій формування виконавської поетики та еволюції виконавського стилю (методологія Ю. Ніколаєвської).

Мета статті – виявити основні параметри виконавського стилю Ч. Паркера.

На прикладі аналізу таких композицій Ч. Паркера, як Co-Co, Now's The Time, Lover Man, Ornithology, Confirmation, Yardbird suite, Blues For Alice, виокремлено засадничі елементи його виконавської поетики та основні параметри виконавського стилю. Так, для мелодичного мислення важливою є робота з тематизмом. Зокрема, Ч. Паркер вдається до різних прийомів щодо обробки теми, комбінаторики мелодичних патернів як основи імпровізації, виконання на розслабленому амбушюрі, з нечіткою артикуляцією, що впливає на зміну тембрових можливостей інструмента, використання надшвидких темпів з багатьма найдрібнішими тривалостями, прийому «зв'язки» нот (але не на legato), залучення прийому glissando до перших звуків фраз, «зависань» на одному повторювальному звуці. Гармонічне мислення увиразнено у використанні бібоп-гам, ладів народної музики, техніці переходу з терції до нони в арпеджіо на домінантсепт- та зменшених акордах, арпеджування по інтервалах за межами септими, часта зміна тональності, залучення альтерованих щаблів. Відзначено еволюцію гармонічного мислення: від акордового до ладового, що сягає в модальний джаз. Виокремлено етапи виконавського стилю: від періоду розквіту бопа (співтворчість із Діззі Гіллеспі) до пізнього періоду та закладення нових напрямів пост-бопа й модального джазу (в дуєті з Майлзом Девісом). Пізня творчість Ч. Паркера демонструє відхід від надшвидких темпів, віртуозних обігрань акордів, хроматичних пасажів, опору на філософський складник джазу, вибір в ансамблі нових інструментів (труба) й пошук нових звучань.

***Ключові слова:** творчість Ч. Паркера, джазове виконавство на саксофоні, виконавський стиль, еволюція виконавського стилю, виконавська поетика.*

Zhang Qi,

orcid.org/0000-0003-3844-6043

graduate student of the Department of Interpretology and Analysis of Music

Kharkiv I.P. Kotlyarevsky National University of Arts

(Kharkiv, Ukraine) 925726588@qq.com

THE CREATIVE WORK OF CHARLIE PARKER: THE EXPERIENCE OF PERFORMING STYLE ANALYSIS

Ch. Parker is one of the most famous jazz musicians, the founder of new trends in modern jazz, which forever changed its essence. His creative personality is well studied in sources on the history and theory of jazz (Aebersold, Ellenberger, Barban, Shulin, Levine, Zotov), the theory of improvisation (Ferand, Bailey), some aspects of creativity are explored in the works of L. Ausken, D. Baker, and D. Priestley. The article offers an analysis of the most outstanding compositions of the musician from the standpoint of the formation of performing poetics and the evolution of performing style (methodology by Yu. Nikolaevska).

The aim is to identify the main parameters of Parker's performing style.

On the example of the analysis of such compositions by Charles Parker as Co-Co, Now's The Time, Lover Man, Ornithology, Confirmation, Yardbird suite, Blues For Alice, the basic elements of his performing poetics and the main parameters of performing style have been singled out. Thus, working with thematism is important for melodic thinking. In particular, he resorts to various techniques for processing the theme, combinatorics of melodic patterns as the basis of improvisation, performance with a relaxed embouchure, with unclear articulation, which influences the change of the timbre capabilities of the instrument, the use of super-fast tempos with many shortest durations, the techniques of the notes ligaments (but not on legato), involving the technique of glissando to the first sounds of phrases, «freezes» on one repetitive sound. Harmonious thinking is expressed in the use of bebop scales, folk music harmony, the technique of transition from the third to the ninth in the arpeggio on the dominant seventh chords and reduced chords, arpeggio at

the intervals outside the seventh, frequent change of keys, involving altered steps. We have pointed out an evolution of harmonious thinking: from chord to harmony, which reaches into modal jazz. The stages of performing style have been singled out: from the heyday of bop (the collaboration with Dizzy Gillespie) to the late period and the establishment of new directions of post-bop and modal jazz (the duet with Miles Davis). Parker's later creativity demonstrates a departure from super-fast tempos, virtuoso playing of chords, chromatic passages, reliance on the philosophical component of jazz, the choice of new instruments (the trumpet) in the ensemble and search for new sounding.

Key words: creative work of Charles Parker; jazz performance on the saxophone; performing style; evolution of performing style; performing poetics.

Постановка проблеми. Ч. Паркер є одним із найвідоміших джазових музикантів, основоположником однієї з течій сучасного джазу, який назажди змінив його танцювально-розважальну приналежність. Поява музиканта на джазовій сцені сформувала зовсім інше ставлення до сприйняття та відтворення музичного матеріалу цієї сфери. Його творчість є саме тим кордоном, після якого, за твердженням Є. Барбана, під час аналізу джазових творів «основними елементами системи, в якій розглядається джазова п'єса, повинні бути не складники спрямованої та стилістичної нормативності, а особливості творчої індивідуальності й музичної мови імпровізатора» (Барбан, 2007: 32). Щоб продемонструвати, наскільки яскравою та самобутньою є особистість Чарлі Паркера у сфері джазу, слід звернутися до аналізу найвидатніших творів з позиції застосування музичних засобів виразності в його індивідуальній виконавській творчості.

Аналіз досліджень. Творча особистість Ч. Паркера є досить вивченою. Так, його ім'я обов'язково згадується в джерелах з історії та теорії джазу (Aebersold, 1992; Ellenberger, 2005; Барбан, 2007; Шулін, 2007; Левайн, 2014; Зотов, 2017), теорії імпровізації (Ferand, 1957; Bailey, 1993), що сформувало позиції сучасної джазології. Окремі аспекти творчості Ч. Паркера досліджено в роботах Л. Аускена (Аускен, 1991), Д. Бейкера (Baker, 1978), Д. Прістлі (Priestley, 2005), висвітлено в спеціальному випуску «Майстри імпровізації» (1994), комплексному аудіотекстовому виданні (Christiansen, 2015). Запропонований у дослідженні аналіз композицій Ч. Паркера має на меті скласти певну парадигму виконавського стилю музиканта. Методологічним підґрунтям для такого аналізу є дослідження Ю. Ніколаєвської (Ніколаєвська, 2020), яка позначає виконавський стиль як взаємозв'язок трьох рівнів:

- фізичного (пов'язаного з фізіологією, психологічними особливостями виконавця);
- художнього (власне виконавська поетика, виконавський тезаурус, артистична енергія);
- духовний рівень як «царина втілення життєвого досвіду, галузь ідей та основ творчості, які стають очевидними завдяки взаємодії перших двох рівнів» (Ніколаєвська, 2020: 227).

Мета статті – виявити основні параметри виконавського стилю Ч. Паркера.

Вклад основного матеріалу. Звернемося до аналізу окремих композицій. Їхню послідовність подано в хронологічному порядку, що надає можливість прослідкувати всі етапи процесу: від напрацювання манери виконання до становлення виконавського стилю.

Ко-Ко є однією з найвідоміших композицій Ч. Паркера та емблемою бібопа. Цікаво, що з двох записів цієї композиції, що збереглися, імпровізаційні епізоди Ч. Паркера повністю збігаються.

Як відомо, в основі «Ко-Ко» лежить поширена тема Р. Нобля «Cherokee» 1938 року. Це була одна з перших композицій, що характеризують бібоп, яка приголомшила слухачів швидким темпом та віртуозним виконанням. Ч. Паркер не використовує тему даного стандарту як вступ і коди (або гармонійної сітки, як це роблять бібопівці, інтерпретуючи відомий стандарт), а відразу демонструє варіант теми (вступ має нетрадиційну для бібопа форму – не експозиційна 32-тактова побудова, а окремі 4 брейки по 8 тактів).

Імпровізація саксофона випереджає тривалу середню частину. Тут є безліч рис, притаманних бібопу, – застосування фраз, що з непарної кількості тактів, часта зміна тональностей (в соло саксофона – чотири тональності!), початок фраз зі слабких часткою такту, довгі віртуозні пасажі, наявність великої кількості акцентів. Імпровізація Ч. Паркера насичена великою кількістю незвичайних мелодійних побудов, заснованих на висхідних та низхідних пасажах, співах, секвенціях тощо.

Композиція *Now's The Time* (1945) була записана складом таких виконавців, як Дізі Гіллеспі (труба), Садік Хакім (фортепіано), Діллон Керлі Расселл (бас) і Макс Роуч (ударні). Темі передують восьмитактовий вступ у темпі $\text{♩} = 132$. Сама тема базується в основному на септакордах F7, Bb7, D7, C7 (виключенням є G-), має тривалість 12 тактів і являє собою короткий мотив із шести нот, що виконується із затакту із квартового ходу (у такті 5 – фа-сі-бемоль, у такті 6 – фа-сі-бекар). З п'ятого такту мотив розвивається, доповнюється синкопійованими тривалостями та загостреною тритона-

вою інтонацією. У тт. 9–11 мотив завершується (його останній звук – п'ятий ступінь у фа мажорі).

Now's The Time показова як приклад мелодійного мислення Паркера. Попри усталену думку про акордове мислення виконавця, тут він імпровізує, спираючись виключно на мелодію теми. Про це свідчить застосування в імпровізації дрібних тематичних патернів. Паркер складає з них різні комбінації, робить доповнення за допомогою прохідних хроматичних звуків, залігованих нот і мелізмів із тріолей шістнадцятих. У деяких епізодах між інтервалами з теми виконавець встигає зіграти цілий пасаж із кількох угруповань дрібних тривалостей (16-х і навіть 32-х). Безумовно, в імпровізації є й опора на акорди, але саме в цій композиції акорди підпорядковані мелодії, тобто вибирається такий принцип обігравання акордів, за яким обов'язково задіяні складові елементи мелодії теми. Незважаючи на те, що композицію відносять до розряду блюзових, ані ритмічна основа, ані акордова послідовність, ані ладовий спосіб не виконані відповідно до правил блюзу. У *Now's The Time* відсутні властивий блюзу шаффіл, опора на домінантсептакорди та блюзова гама. Хоча в темі є домінантсептакорди, але більшою мірою залучені мажорні акорди, а мінорні зустрічаються в імпровізації всього кілька разів. Після довгої імпровізації Паркера, яка триває 60 тактів, відповідно до правил джазової композиції проводиться соло решти представників інструментального складу в такій послідовності: фортепіано, контрабас, ударні, причому соло контрабаса найкоротше (виникає своєрідне композиційне *diminuendo*).

Композиція *Yardbird suite* написана Чарлі Паркером і записана 28 березня 1946 року. Тема *Yardbird suite* також є хедом, основою якого послужив джазовий стандарт *Rosetta*. Починається *Yardbird suite* з фортепіанного вступу в темпі $\text{♩} = 224$, що супроводжується пульсацією чвертей у партії контрабасу та ударної установки. Тема триває 8 тактів і проводиться 2 рази *tutti*. Потім починається дев'ятитактове соло саксофона і ще одне проведення теми. Як у темі, так і в імпровізації Ч. Паркер використовує ноти, яких «потрібно уникати»¹. Це відбувається переважно на домінантних акордах, в яких утримується ундецима та нона. Імпровізуючи, Паркер виконує стрімкі пасажі в міксолідійському (на малому мінорному акорді) і локрійському (на малому ре мінорному акорді) ладах, причому під час руху вгору вико-

ристовується міксолідійський, а під час руху вниз – локрійський звукоряди.

Слід звернути увагу на такий поширений прийом у творчості Паркера, як «гра поза гармонією»². У композиції *Yardbird suite* такий прийом проявляється в доповненні хроматизмів до основних нот акордів (наприклад, соль-дієз на малому мі-мінорному акорді, ля-бекар у малому фа-мінорному акорді). Цікавий також гармонічний план композиції: використовуються напівзменшені й альтеровані акорди: $F\sharp\flat$, $E\flat$, $B7\sharp$. Відзначається оригінальний підхід до побудови деяких арпеджіо, наприклад, акорд $A7$ грається, починаючи з терцевого тону, і походить від нони. Даний прийом зустрічається досить часто в паркерівських імпровізаціях, унаслідок чого його також можна поставити в ряд із характерними рисами виконавського стилю музиканта.

Одна з найзнаменитіших композицій Чарлі Паркера *Ornithology* написана ним у співавторстві з Бенні Харрісом і записана 28 березня 1946 року з тим самим складом виконавців, що і *Yardbird*. Тема не є оригінальною, а заснована на джазовому стандарті *How High The Moon*.

Виконується композиція в дуже швидкому темпі $\text{♩} = 236$, починається із соло на ударній установці. Тема триває 16 тактів, на її прикладі можна спостерігати деякі зміни виконавських прийомів: Ч. Паркер довше затримується на акордах, не піддаючи їх звичайній частій зміні. Можливо, що в цей період почала намічатися тенденція, що набула поширення в модальному джазі, де в музичному мисленні *віддається перевага ладам, а не акордам*, і обігравання одного акорду може тривати 8 тактів. Дуже символічно, що у виконавському складі цього запису починав свою музичну кар'єру трубач Майлз Девіс, який згодом вважатиметься основоположником модального джазу. Цікаве аранжування композиції: наприкінці теми є мелодійний патерн, що складається з трьох тріолей восьмими, які тяжіють до терції малого мінорного септакорду. У всіх проведеннях теми цей мелодійний малюнок грає 4 рази в партіях різних інструментів, передаючись від одного інструменту іншому, що створює ефект безперервності, але зі зміною тембрів: починає труба, потім саксофон альт, саксофон тенор та електрогітара. Значно рідше зустрічається послідовність акордів

¹ Це одна з нот гами, на якій ґрунтується акорд. Якщо її утримувати під час звучання останнього, вона прозвучить як дисонанс. Зазвичай цей термін відноситься до кварта мажорного акорду та до ундецими домінантового.

² Під виконанням «поза» акорду М. Левайн (Левайн, 2014) розуміє таке: використання нот, що не входять до акорду, збільшення тривалості звучання одного акорду під час переходу в інший, виконання впізнаваного музичного уривку, але в іншій тональності. Багато кращих прикладів гри «поза» гармонії насправді є «прикладями бітональності, або виконання двох тональностей одночасно» (Левайн, 2014: 179).

II–V ступенів. Імпровізація відрізняється відсутністю віртуозних пасажів, заснованих на різних ладах, але водночас у ній часто зустрічаються арпеджіо акордів, які починаються з надбудовних інтервалів – нони і навіть ундецими. Незвичайний також такий прийом у темі: секвенція із двох ланок на чотири такти, під час якої проводиться акордова послідовність F-, Bb7, Eb7, A, а фрази в секвенції починаються із синкопованої ноти. Паркерівське арпеджіо, побудоване за принципом сходження з терцевого тону до нони, зустрічається повсюдно, як в угрупованнях з рівних восьми, так і у швидких невеликих пасажах інших ритмічних малюнків. Поряд із цим для даної імпровізації характерна велика кількість альтерованих ступенів – знижені квінта і септіма в мажорному домінантсептакорді, підвищена прима в ре-мажорному домінантсептакорді, а також знижена нона (сі-бемоль у ре-мажорному домінантсептакорді).

Фразування в паркерівській імпровізації відрізняється різноманітністю виразних засобів: по-перше, для неї характерне закінчення мелодійних патернів на терцевих тонах, по-друге, можна спостерігати численні стрибки на велику та малу септими. По-третє, підйоми та спуски мелодійної лінії здійснюються або стрибкоподібно, або за допомогою арпеджіо, зустрічаються і спуски по хроматичній гамі. Щодо структури композиція не має жодних нововведень. Спочатку всім ансамблем проводиться тема, потім звучать по черзі імпровізації саксофона-альта, труби, саксофона-тенора, після чого слідує тема tutti. Після другого проведення теми йде імпровізація фортепіано, а за нею – заключне проведення теми. Оскільки наприкінці теми ритмічний малюнок із групи тріолей виконують по черзі всі інструменти ансамблю (крім ритм-секції), фінальні ноти композиції звучать у партії електрогітари.

Композиція *Lover Man* була записана 29 липня 1946 із септетом Чарлі Паркера. За характером, темпом і манерою виконання вона значною мірою відрізняється від більшої кількості паркерівських творів і займає особливе місце в його творчості. Це один із музичних прикладів, у якому Паркер грає в абсолютно невластивій йому манері. Примітно, що сам автор цей запис вважав невдалим.

Lover Man – це повільний блюз із шаффловим ритмом. Гру Паркера тут можна охарактеризувати як спокійну, розмірену, швидше за дискретну, позбавлену потоку звичних для нього безперервних пасажів. На тлі акомпануючих інструментів – фортепіано та ударних – репліки саксофона (короткі мотиви, що з'являються через

півтактові проміжки пауз) сприймаються з певною відстороненістю. Важливо також відзначити незвичну для Паркера техніку виконання на розслабленому амбушюрі (знижену напругу губних м'язів), що впливає на якість *звуквидобування як звукотворення*. Один із наслідків такого прийому – нечітка артикуляція – помітна з першого такту партії саксофона. Під час виконання витриманих звуків чутно характерний призвук. Така манера виконання притаманна багатьом джазовим саксофоністам-тенористам, наприклад, Лестеру Янгу. Для Чарлі Паркера подібний характер звуквидобування не є властивим. І все ж таки в композиції *Lover Man* відчувається ліричний початок та вміння її автора створювати барвисті музичні образи не лише за допомогою віртуозних пасажів та арпеджіо акордів, а і змін тембрових можливостей інструменту.

Одним із найбільш значних джазових творів, що вплинули на наступні покоління музикантів та подальший розвиток джазу, стала композиція Ч. Паркера *Confirmation*. Ця композиція містить самостійну тему, яка згодом стала основою для хеда Джона Колтрейна «26-2». Аналіз, що викладено нижче, зроблено на основі запису, здійсненого в пізній період творчості Паркера – у 1953 році зі складом виконавців: Чарлі Паркер (саксофон-альт), Ел Хайег (фортепіано), Персі Хіт (контрабас) та Макс Роуч (ударні). Відкриває *Confirmation* чотиритактовий вступ фортепіано та ударних. Виконавчі риси Паркера виявляються дуже яскраво вже з перших нот теми: це обрамлення основного звуку фа (на фа-мажорному акорді) хроматичними нотами, що не входять в акорд, стрибки на широкі інтервали, в тому числі – тритони. Тривалість теми – 16 тактів на акордову послідовність F, E, A7, D-, G7, C-, F7, Bb7, A-, D7, G7, G-, C7. Незважаючи на наявність пауз між фразами теми, які візуально створюють дискретне сприйняття, у процесі виконання ці фрази на слух сприймаються цілісно і безперервно. Кожна фраза теми ґрунтується на традиційній джазовій послідовності акордів II–V ступенів, що можна спостерігати в низці акордів, зазначених вище. В імпровізації чітко простежується акцентування «надбудовних» інтервалів в арпеджіо акордів – нон та ундецим, які виконують функцію опорних звуків. Паркер використовує велику кількість хроматичних доповнень між цими опорними звуками. Віртуозний тритактовий пасаж на імпровізації демонструє незвичайне поєднання (плавний перехід) хроматичної гами, мелодійного ре мінору, лідійського соль мажору з IV підвищеним цаблем і дорійської бібоп гами (до мінорному

акорді). Також у *Confirmation* зустрічаються приклади поширеного паркерівського виконавського прийому – висхідного арпеджування з терцевого тону акорду до нони, наприклад, ре-фа-ля-до в сі-бемоль мажорі. Що стосується виконавської техніки на саксофоні, дана композиція рясніє труднощами, пов'язаними зі стрибками на широкі інтервали, проте музикант успішно долає подібні труднощі. У цілому ж найбільш уживаний діапазон Паркера зручний для виконання.

В імпровізації також присутній прийом низхідного глісандо на велику сексту, що здійснюється за допомогою губного апарату та аплікатури, а не за хроматизмами, як часто виконується за необхідності виконання глісандо на широкі інтервали. Слід зазначити досить великий масштаб імпровізації – тривалість 78 тактів. Примітними є останні чотири такти імпровізації, в яких виконавець раптово звертається до бемольних тональностей у такій послідовності: Eb-, Ab7, Db, G-, C7. На цих акордах звучить секвенція, в якій використовується міксолідійський лад (на акорді Db). Остання ланка секвенції містить змінений інтервал: замість терції використовується секста.

Характеристика виконавського стилю Чарлі Паркера була неповною без аналізу його творчості, пов'язаного з проектом співпраці з академічними музикантами. Проект *Charlie Parker with strings*³ відкриває слухачеві абсолютно нові грані виконавської майстерності на саксофоні, дозволяє проникнути в найзаповітніші куточки паркерівської душі, які не могли відкритися в «швидкісних лабіринтах» бібопа. Для ансамблевої гри з академічними музикантами потрібен інший підхід, інші засоби виразності. Це продиктовано характером музичного матеріалу та складом, завдяки

³ Ідея проекту *Charlie Parker with strings* належить продюсеру Норману Гранцу. Легендарний запис був зроблений 30 листопада 1949 року, на якому Чарлі Паркер зі своїм квартетом і струнним оркестром, під керівництвом Джиммі Керролла зіграв шість п'єс, випущених згодом на «Mercury Records». Це один із найперших записів, де вдало об'єднується музика академічної сфери із, здавалося б на перший погляд, несумісним бібопом, і вона ж виявилася найпопулярнішою (у тому числі й з продажу) ще за життя Паркера. У 1988 році альбом *Charlie Parker with Strings* увійшов до Зали слави «Греммі». Успіх саме цього запису композицій Паркера надихнув багатьох джазових музикантів. Під цим впливом були випущені альбоми зі струнними інструментами таких джазових виконавців, як Кліффорд Браун (*Lady in Satin*, 1955), Біллі Холідей (1958) та багатьох інших. Запис здійснювався таким складом виконавців, як: Чарлі Паркер (саксофон-альт), Мітч Міллер (гобій та англійський ріжок), Броніслав Гімпель, Макс Холландер, Мілтон Ломаск (скрипки), Франк Бріфф (альт), Франк Міллер (віолончель), Мейдж (арфа), Стен Фріман (фортепіано), Рей Браун (контрабас), Бадді Річ (ударні), Джиммі Керролл (аранжувальник та диригент).

чому відбувається темброве та динамічне збагачення, що у свою чергу зумовлює багато цікавих рішень в аранжуванні. В одній із найбільш показових композицій – *April in Paris* – у поєднанні з академічними музичними інструментами паркерівський саксофон має унікальний тембр, який за виразними можливостями музиканти порівнюють із людським голосом.

На завершення аналізу звернемося до однієї з найпізніших композицій, створених Чарлі Паркером. *Blues For Alice*⁴ – унікальна версія дванадцятитактового блюзу, в якій автор посилається на свій ранній твір – *Bird Changes*, з якого він взяв основні акорди. Як і сольні імпровізації Паркера, так і теми композицій, характеризуються довгою та складною мелодійною лінією за мінімальної кількості повторів. «Револьюційними» ознаками в композиції *Blues For Alice* є використання прохідних звуків, яких музиканти більш раннього покоління намагалися уникати, а також інноваційне використання ритму та нововведення у фразуванні.

Композиція виконується в розмірі 4/4, вступ починається із затакту. Блюзове сприйняття ускладнює рівна ритміка восьмих тривалостей, оскільки для блюзу більш звичним є шаффловий ритм (шаффл – виконання тріолей через восьму паузу в розмірі 12/8). Для *Blues For Alice* характерна постійна зміна акордів та їх різноманітність: акорди, що повторюються, зустрічаються дуже рідко: F, E \flat , A7, D-, G7, C-, F7, B \flat 7, Bb-, Eb7, A-, Ab, Db7, G7, C7, F7, G, C7, а далі акорди повторюються.

Слід звернути увагу на використання найпершого в цій послідовності фа мажорного акорду: це вживання великого мажорного септакорду замість традиційних для блюзу домінантсептакордів є воістину новаторським. Також відзначається така тенденція – чергування домінантсептакордів із малими мінорними акордами. Нагадаємо, що подібна різноманітність акорду зовсім не характерна для блюзового музичного мислення, в якому діє основне правило: перший акорд завжди повинен бути домінантсептакордом, і взагалі вся послідовність (акорди I, IV і V ступенів) повинна складатися з акордів даного типу. Дана акордова послідовність становить перший блок, потім послідовність повторюється. У функціональному плані малі мінорні септакорди діють як тонічні мінорні акорди.

Незвичним є й підхід Паркера до ритміки. Тут є ритмічне розмаїття, представлене тріолями й дуо-

⁴ *Blues For Alice* записана в серпні 1951 року з новим складом музикантів: Чарлі Паркер (саксофон-альт), Ред Родні (труба), Джон Льюїс (фортепіано), Рей Браун (контрабас), Кенні Кларк (ударні).

лями шістнадцятих, квінттолями шістнадцятих і дуолями восьмих, хоча для блюзу характерна простота як у ритмічному, так і гармонічному плані, а віртуозність із використанням дрібних тривалостей блюзовій манері абсолютно невласлива. Також у цій композиції Паркер не зміг обійтися без одного зі своїх улюблених прийомів: у *Blues For Alice* присутня бібоп домінантна гама (проходить хроматична нота ре-дієз на до-мажорному септакорді). Треба сказати, що виконавцем не завжди використовуються цілі звукоряди різних ладів. Набагато частіше в імпровізаціях зустрічаються фрагменти будь-яких ладів, що складаються з чотирьох-п'яти нот, а буває так, що в одному звукоряді з восьми нот Паркер поміщає два лади.

І, нарешті, слід зазначити дуже дбайливе ставлення Паркера до форми блюзу: типову дванадцятитактову блюзову побудову виконавець зберігає і діє в зазначених рамках.

Висновки. Отже, на прикладі аналізу композицій Ч. Паркера виокремимо основні параметри його виконавського стилю. Можна спостерігати колосальний обсяг виразних засобів, характерних для творчості цього геніального виконавця (виконавська поетика), багато які з них є повністю новаторськими, що джазмен знайшов і затвердив у процесі становлення його виконавського стилю. Нижче окреслимо основні параметри.

Мелодичне мислення. Так, важливим параметром є робота Ч. Паркера з тематизмом. Зокрема, він вдається до різних прийомів щодо оброблення теми. Наприклад, одразу демонструє її варіант (*Ko-Ko*), використовує комбінаторику мелодичних патернів як основу імпровізацій (*Now's The Time*), виконує на розслабленому амбушюрі, з нечіткою артикуляцією, що впливає на зміну тембрових можливостей інструмента (*Lover Man*). Важливою рисою є використання надшвидких темпів з багатьма найдрібнішими тривалостями, використання прийому «зв'язки» нот (але не на *legato*), залучення прийому *glissando* до перших звуків фраз, «зависань» на одному повторюваному звуці тощо.

Гармонічне мислення. Обов'язковим атрибутом практично в кожній паркерівській імпровізації є бібоп-гами та лади народної музики. Часто використовується Паркером техніка переходу з терції до нони в арпеджіо на домінантсептакордах та на зменшених акордах. Важливими технологічними елементами також є: імпровізування та арпеджування, в яких задіяні інтервали, що виходять за межі септими – це нони, ундецими та терцдецими акордів, які еквівалентні секунді, кварті та сексті в наступній октаві. Часто Паркер починає імпровізацію з терцевого тону і арпеджує до «надбудовних»

інтервалів. Його імпровізаціям властива часта зміна тональностей (*Ko-Ko*), велика кількість альтерованих щаблів (*Ornithology*), оспівування основного звука хроматизмами (*Confirmation*). Можна відзначити певну *еволюцію* гармонічного мислення: від акордового (в імпровізаціях *Now's The Time*), гри поза гармонією (*Yardbird suite*), оригінального підходу до побудови арпеджіо (A7 від терцевого тону до нони – *Yardbird suite, Ornithology, Confirmation*), постійної зміни акордики (*Blues For Alice*) до ладового мислення (коли перевага надається ладам, а не акордам, як це відбудеться в модальному джазі – починаючи з *Ornithology, Blues For Alice*).

У плані *формотворення* в імпровізаціях спостерігається схилення до використання непарної кількості тактів (*Ko-Ko*), використання 3–5-тактових фраз, доволі тривала середня частина імпровізації (*Ko-Ko*) або вся імпровізація (*Now's The Time*). В імпровізаціях можна виокремити такі риси: побудова на великій кількості незвичних методичних зворотів, висхідних та нисхідних пасажів, оспівуваннях, секвенціях (*Ko-Ko*), мелодичне підґрунтя імпровізацій (*Now's The Time*); стрімкі пасажі в міксолідійському, локрійському ладах (*Yardbird suite*), закінчення мелодичних патернів на терцевих тонах, різкі підйоми та спуски мелодичної лінії, використання арпеджіо (*Ornithology*), стрибки на велику та малу септими (*Ornithology, Confirmation*), низхідного глісандо на велику сексту, що здійснюється за допомогою губного апарату та аплікатури (*Confirmation*).

Зроблений аналіз також допоміг простежити різні етапи виконавського зростання: від періоду розквіту бопа під час співпраці з Дізі Гіллеспі до піку музичного розвитку (пізній період творчості Паркера, в якому музикант започаткував нові напрями – пост-боп та модальний джаз) у дуеті з великим трубачем – Майлзом Девісом.

Д. Зотов вірно зазначає, що «явище імпровізації тісно пов'язане з характеристиками музичного мислення індивіда» (Зотов, 2017: 113). Універсальність музиканта виявляється у співпраці з академічними митцями в проекті *Charlie Parker with strings*, де Ч. Паркер виявляє слухачам нові грані виконавської майстерності, додаючи нового тембрового забарвлення в звучання інструменту.

Пізня творчість Чарлі Паркера демонструє відхід музиканта від гранично швидких темпів, віртуозних обігрань акордів, що вражають швидкістю своєї зміни, хроматичних пасажів та ладів, що містять хроматичні ноти-доповнення. Увага Паркера тепер звернена до філософської сторони музичного матеріалу. В ансамблевому плані Паркеру знадобилося нове звучання і новий прин-

цип музикування виконавців, що грають із ним. Насамперед це стосується партії труби, оскільки цей інструмент є головним супутнім елементом ансамблю. Саме цей факт зумовив вибір Паркера молодого трубача Майлза Девіса після того, як Діззі Гіллеспі залишив музичний колектив.

Загалом арсенал, який можна почерпнути з аудіозаписів Ч. Паркера, входить до комплексу обов'язкових навичок сучасного саксофоніста, що дозволяє окреслити перспективу вибраної теми у вивченні тих векторів розвитку сучасного джазу, біля основ котрих знаходиться творчість цього видатного музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аускен Л. Charlie Parker: рабство и свобода джазового саксофониста. 1991. URL: <http://jazzquad.ru/index.pl?act=PRODUCT&id=34> (дата звернення: 20.05.2021).
2. Барбан Е. Черная музыка, белая свобода. Санкт-Петербург, 2007. 283 с.
3. Зотов Д. Виконавство на саксофоні в системі музичної культури ХХ століття : дис. ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво. Харків, 2017. 234 с.
4. Левайн М. Теория джаза. Москва–Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2014. 568 с.
5. Мастера импровизации. Вып. 3. Чарли Паркер («Рибоперы Паркера». Нью-Йорк, 1945) ; предисл., аннотация, обраб. и сост. М. М. Есаков. Б. м., 1994. 16 с.
6. Николаевська Ю. В. Homo Interpretatus в музичному мистецтві ХХ – початку ХХІ століть. ХНУМ імені І. П. Котляревського. Харків : Факт, 2020. 576 с.
7. Шулин В. Искусство импровизации в джазе последней трети ХХ столетия: к проблеме звукоидеала : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 «Теория и история искусства». Санкт-Петербург, 2007. 19 с.
8. Aebersold J. How to Play Jazz and Improvise. Revised Sixth Edition. Printed in U.S.A., Copyright 1992. 103 p.
9. Bailey D. Improvisation its nature and practice in music. USA : Da Capo Press., 1993.
10. Baker David. Charlie Parker: Alto Saxophone. Shattinger International Music Corp, 1978. 72 p.
11. Christiansen Corey. Essential Jazz Lines In the Style of Charlie Parker. Mel By Publications, Inc., 2015. 48 p. URL: <http://www.ebooks.rocks/31814-mel-bay-presents-essential-jazz-lines-style-charli> (дата звернення: 25.10.2021).
12. Ellenberger K. Materials and Concepts of Jazz Improvisation: a Theory of Jazz Improvisation for Beginning and Advance Players. A Keytone Publication. Grand Rapids MI, 2005. 124 p.
13. Ferand, E. Improvisation. Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 6. Kassel, 1957. P. 1094.
14. Priestley Brian. Chasin' the Bird: The Life and Legacy of Charlie Parker. Oxford University Press, 2005. 233 p.

REFERENCES

1. Ausken L. Charlie Parker: rabstvo i svoboda dzhazovogo saksofonista [Charlie Parker: Slavery and Freedom of the Jazz Saxophonist] 1991. URL: <http://jazzquad.ru/index.pl?act=PRODUCT&id=34> (the date of access 20.05.2021). [in Russian].
2. Barban E. Chernaya muzyka, belaya svoboda [Black music, white freedom]. S-Pb, 2007. 283 s. [in Russian].
3. Zotov D. Vykonavstvo na saksofoni v systemi muzychnoyi kultury XX stolittya [Performance on the saxophone in the system of musical culture of the twentieth century]. Dys. ... kandydata mystetzvoznavstva: 17.00.03 – muzychnye mystetstvo. Kharkiv, 2017. 234 s. [in Ukrainian].
4. Levayn M. Teoriya dzhaza [Jazz theory. M.–Izhevsk: Institut komp'yuternykh issledovaniy [Institute of Computer Research], 2014. 568 s. [in Russian].
5. Mastera improvizatsii [Masters of improvisation]. Vyp. 3. Charli Parker («Ribopery Parkera». – N'yu-Jork, 1945); [predisl., notatsiya, obrab. i sost. M. M. Esakov]. B. m., 1994. 16 s. [in Russian].
6. Nikolaevskaya Yu.V. Homo Interpretatus in the musical art of the XX - early XXI centuries [Homo Interpretatus in the musical art of the XX – early XXI centuries]. KhNUM named after I.P. Kotlyarevsky. Kharkiv: Fact, 2020. 546 s. [in Ukrainian].
7. Shulin V. Iskusstvo improvizatsii v dzhaze poslednej treti XX stoletiya: k probleme zvukoideala [The art of improvisation in jazz of the last third of the XX century: on the problem of sound ideal]: avtoref. dis. ...kand. iskusstvovedeniya: 17.00.09 – Teoriya i istoriya iskusstva. SPb, 2007. 19 s. [in Russian].
8. Aebersold J. How to Play Jazz and Improvise. Revised Sixth Edition. Printed in U.S.A., Copyright 1992. 103 p.
9. Bailey D. Improvisation its nature and practice in music. USA: Da Capo Press., 1993.
10. Baker David. Charlie Parker: Alto Saxophone. Shattinger International Music Corp, 1978. 72 p.
11. Christiansen Corey. Essential Jazz Lines In the Style of Charlie Parker. Mel By Publications, Inc., 2015. 48 p. URL: <http://www.ebooks.rocks/31814-mel-bay-presents-essential-jazz-lines-style-charli> (дата доступу 25.10.2021).
12. Ellenberger, Kurt. Materials and Concepts of Jazz Improvisation: a Theory of Jazz Improvisation for Beginning and Advance Players. A Keytone Publication. Grand Rapids MI, 2005. 124 p.
13. Ferand, E. Improvisation. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Bd. 6. Kassel, 1957. P. 1094.
14. Priestley Brian. Chasin' the Bird: The Life and Legacy of Charlie Parker. Oxford University Press, 2005. 233 p.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2-3.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-8>**Тетяна КУПЦОВА,**

orcid.org/0000-0002-0876-0384

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Українського державного університету науки і технологій

(Дніпро, Україна) t.kuptsova@ukr.net

Ірина КОЛІЄВА,

orcid.org/0000-0002-4232-2994

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Українського державного університету науки і технологій

(Дніпро, Україна) irinakolieva79@gmail.com

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОБРАЗУ АМАЗОНКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕНДЕРУ

Статтю присвячено одному з аспектів розвитку сучасного літературознавства та гендерної проблематики, а саме дослідженню образу жінки-воївниці. Наголошується, що аналіз архетипних основ образу жінки-воївниці є своєчасним, оскільки дає змогу сформулювати та дослідити генезу уявлень про феномен амазонства як такий та сприяє розширенню проблематики сучасного літературного дискурсу. У дослідженні були використані методи спостереження, аналізу, функціональний та описовий методи.

Було зазначено, що архетипна природа жінки має величезний вплив на формування її поведінки, на становлення жіночої особистості. З усвідомленням та активізацією своїх архетипів жінка має змогу діяти на свою користь та задовольняти, насамперед, свої власні потреби. Авторки зазначають, що образ амазонок, як уособлення архетипу вільної войовничої жінки, є історичним явищем, прояви якого можна знайти в культурах різних етносів, у тому числі і в українському. Наголошується, що наявність архетипу войовничої жінки в українському фольклорі не пояснюється фактом запозичення образу амазонки з давньогрецької міфології. Авторки доводять, що цей архетип цілком відповідає українській ментальності і особливо яскраво вплив в образі поляниць. У статті зазначається, що спосіб життя амазонок, як представниць абсолютної свободи жінки від чоловіка, викликав осуд та заперечення права самого їх існування у патріархальному суспільстві. Слід зазначити, що згадки про жінок-воївниць можна знайти у чисельних творах та фольклорних записах таких відомих українських письменників та поетів, як Леся Українка та Іван Франко. Світовий образ амазонок було увіковічено та оповито завесою загадковості у різноманітних витворах мистецтва, зокрема в літературних творах, що значно збагатило культурну спадщину людства. Тим не менш, підкреслюється, що відношення до цього історично-культурного феномену є й досі неоднозначним, оскільки питання про роль та місце жінки у суспільстві й досі залишається актуальним та викликає багато суперечливих думок і, безумовно, потребує більш детальної уваги з боку дослідників та подальшого вивчення.

Ключові слова: жінка-воївниця, архетип, культура, літературна традиція, міф, український фольклор.

Tetiana KUPTSOVA,

orcid.org/0000-0002-0876-0384

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

Ukrainian State University of Science and Technologies

(Dnipro, Ukraine) t.kuptsova@ukr.net

Iryna KOLIEVA,

orcid.org/0000-0002-4232-2994

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

Ukrainian State University of Science and Technologies

(Dnipro, Ukraine) irinakolieva79@gmail.com

THE REPRESENTATION OF THE AMAZON WOMAN IMAGE THROUGH THE PRISM OF GENDER

The article is devoted to one of the aspects of the development of the contemporary literary criticism and gender studies, namely the research of the woman warrior image. It is emphasized that the analysis of the archetypal backgrounds of the woman warrior image is apropos, as it makes possible to set up and investigate the genesis of the ideas of the phenomenon

of the amazonship itself. The given analysis also facilitates the expansion of the problem questions in the modern literary discourse. The research uses the methods of observation, analysis, the functional and descriptive methods.

It is pointed out that the archetypal woman's nature has a huge influence on her behaviour, and on the formation of woman's identity. Having understood and activated her archetypes, a woman is able to do everything for her benefits and satisfy, first of all, her own needs. The authors of the article point out that the image of amazon women as the embodiment of the archetype of free woman warrior is the historical phenomenon, the displays of this phenomenon can be found in the cultures of different ethnoses, including the Ukrainian one. It is pointed out that the presence of the woman warrior archetype in the Ukrainian folklore can not be explained with the fact of the amazon image borrowing from the Ancient Greek mythology. The authors prove that this archetype fully corresponds to the Ukrainian mentality and is vividly embodied in the image of polianyts. The article says that the way of living of amazon women as the representatives of the absolute freedom of a woman from the man's power, provoked some disapproval and the denial of the right of their existence in the patriarch society. It should be noted that the references about women warriors can be found in the numerous works of such famous Ukrainian writers and poets as Lesia Ukrainka and Ivan Franko. The world image of amazon women was memorialized and covered with the veil of mystery in various art works, namely in the literary works that enriched greatly the cultural human heritage. Nevertheless, it is emphasized that the treatment of this historical and cultural phenomenon is still ambiguous, as the question about the role and place of the woman in the society is still actual and raises a lot of disputable thoughts and, of course, it needs more detailed attention of researchers and it needs further study.

Key words: woman-warrior; archetype, culture, literary tradition, myth, Ukrainian folklore.

Постановка проблеми. Одним із актуальних напрямків розвитку сучасної літератури є розробка гендерної проблематики. Дослідження архетипних основ образу жінки-войовниці є актуальним, оскільки акцентує увагу на процесі формування та розвитку уявлень про амазонство, сприяє розширенню проблематики сучасного літературного дискурсу. До того ж без активізації архетипів, які приховані глибоко у нашому несвідомому, неможливо пізнати свою душу. Без нього «жінки втрачають впевненість кроків своєї душі. ... забувають, навіть вони тут, і стримуються. ... вони мовчать, коли насправді всередині все кипить. ... живуть в напівзруйнованому стані, а образи і сили, даровані жінці від природи, не мають змоги розвиватися вповні» (Естес, 2019: 15). Особливо значущими для нас є ті дії, до яких нас спонукає наша архетипічна природа. Тому жінка, яка усвідомлює, які архетипи в ній живуть, а найважливіше, які в ній активні, приймає рішення і діє на користь самої себе, задовольняючи свої особисті потреби. За допомогою активізації архетипів «ми можемо відновити відсічені частинки себе» (Болен, 2005: 11). Отже, дослідження такого типу є актуальними ще і тому, що вони надають можливість доступу до найбільш прихованих та потаємних сторін особистості (її прихованих архетипів).

Аналіз досліджень. Усі згадки та оповіді про амазонок здаються неймовірними і загадковими, оскільки в добу патріархату важко уявити, як могло існувати жіноче військо, міста; як жінки могли не просто обходитись без чоловіків, а й захоплювати інші території, виявляючи жорстокість та спритність, кмітливий розум та хоробрість. Але багато істориків давнини впевнені, що амазонки існували. Серед них Геродот, Аппіан, Йордан, Плутарх. Про існування держави амазонок на території України

пише І. Денисюк у статті «Амазонки на Поліссі» (Денисюк, 2005: 58–78). Він детально аналізує й узагальнює досвід вивчення проблеми амазонок. Автор приходять до висновку, що амазонки є не тільки героїнями міфів, легенд і мистецьких творів різних епох, а, ймовірно, явищем історичним, наголосивши на тому, що релікти його помітні у культурах різних етносів, особливо українців: «А щодо звичаїв, то навіть там, де всі європейські народи передали ініціативу чоловікам, на Україні жінки їм не уступали. Маю на увазі право дівчини сватати хлопця самій. З присмаком сенсації у свій час розповів про це Європі французький інженер Боплан» (Денисюк, 2005: 77).

Цікавою є розвідка Є. Фіалко «Амазонки в літературній і художественній традиції», де наголошується також на тому, що амазонки були «своєрідним історичним феноменом у двох варіантах: частіше йдеться про представниць племені войовниць, що є рівними чоловікам, які беруть активну участь у військових походах, але до певного часу – до одруження; рідше про жіноче царство, де чоловіків або немає зовсім, або вони займають підлегле становище, або ж використовуються для продовження роду» (Фіалко, 2009: 367–382).

Н. І. Сидоренко, досліджуючи архетипні образи українського і західноєвропейського народного героїчного епосу в гендерному контексті, відмічає: «Архетип вільної войовничої жінки в українському фольклорі навряд чи можна пояснити тільки запозиченням з давньогрецької міфології. Народна пам'ять не випадково зберегла оповіді про амазонок у різних куточках України. Цей архетип виявився настільки відповідним українській ментальності, що був успадкований середньовічним епосом і втілювався в образах поляниць» (Сидоренко, 2017: 96–105).

Мета. Проаналізувати особливості образу амазонки через призму гендеру в літературному контексті; проаналізувати як саме активізувався архетип Войовниці у досліджуваному образі; розглянути репрезентацію образу поляниці як феномену амазонства в українській літературі.

Виклад основного матеріалу.

Войовничі амазонки та українські поляниці можуть слугувати яскравим прикладом жінок, в яких активізувався архетипічний образ Войовниці, говорячи в ширшому сенсі, архетип Анімусу, саме якому притаманні такі риси, як жага влади та боротьби, готовність до дій, навіть руйнівних, нестримана сила та хоробрість.

Більшість дослідників погоджуються з тим, що одна з держав амазонок знаходилася в Малій Азії, на річці Фермодонт. Войовниці весь час розширювали межі своїх володінь на південь і на північ, захопивши землі, які належали Сирії та Фракії. Амазонки звели місто Фемискиру на околицях Фермодонської держави. Міста-фортеці Смирна та Ефес також були збудовані амазонками. В Ефесі жінки-войовниці заснували знаменитий храм, присвячений богині Артеміді. Пліній Старший, римський вчений та письменник, розповідає про те, що в храмі була встановлена статуя амазонки. Її створення перетворилося в самі справжні змагання найкращих скульпторів тієї епохи. В них прийняли участь Фидій, Поліклет, Фрадмон та Кресалій.

Денис Чекалов наголошує, що сучасні турецькі історики проводять серйозні історичні дослідження, розглядаючи амазонок, як реально існуючих жінок-войовниць. Вони першими стали розводити коней та використовувати їх в битвах. В бронзовому віці амазонки будували нові міста та називали їхніми іменами своїх правительок (Чекалов, 2009: 7). Вчений говорить, що в більш пізніх джерелах, які дійшли до нас стверджується, що амазонки жили не в Малій Азії, а в Лівії.

А. Є. Наговицин також стверджує, що у греків були достатньо розповсюджені міфи про амазонок. За грецькими міфами, амазонки походили або з Лівії, або з Скіфії (південноросійських степів). Він вважає, що вплив на міфи про амазонок спричинило зіткнення греків з сарматами, у яких жінки найчастіше являлися військовими ватажками. Самі сармати відносилися до перехідного соціального періоду від родового устрою до військової аристократії і, отже, в цьому плані сарматські жінки-войовниці і правительки були зрідні німецьким валькіріям. Подібна ситуація мала й інші історичні корені. Так, військо саків на чолі воїна-цариці Тамруз знищило армію великого пер-

сидського завойовника Кира. Голову царя цариця кинула в бурдюк з кров'ю, щоб він напився крові, якої жадав (Наговицин, 2005: 297).

Згідно з дослідженнями сліди контакту греків з жіночими жрецькими колегіями зустрічаються й у античних авторів. Наприклад, Страбон, посилаючись на більш давні твори Посідонія, пише, що на річці Луарі існує острів, який населяють жінки з племені самнітів. Вони уникали чоловічого товариства та шанували бога, названого Страбонном Діонісом. Щорічно дах храму перестилали, і ту з жінок, яка не втримувала будівельний матеріал, розривали на шматки та проносили навколо храму, можливо, як покарання за порушення єдності космосу, що відроджується, який як у греків, етрусків, так і у багатьох інших народів, співвідносився з храмом. Принесення жертви повинно було відновити єдність космосу. В даному випадку винуватиця уособлювала самого Діоніса, який мав багато жіночих рис (активізація архетипу Аніми) і перетворювався в жінку, оскільки його щорічна смерть була запорукою відновлення сил Богинь Матерів, які були втіленням самої природи та космосу.

Більшість відомостей про амазонок ми черпаємо із творів античних авторів. Але, як вказують дослідники, ніхто з них ніколи не згадував про любовні історії, що траплялися б в царстві амазонок. Говорячи про одруження, не можна не погодитись з Денисом Чекаловим, який пише, що говорити про кохання можна тільки тоді, коли обидва партнери вільні у прояві своїх почуттів. А якщо відношення будуються за принципом «володар-рабиня», то це вже не кохання. Якщо порівняти відношення до шлюбу в умовах патріархату і матріархату, веде далі вчений, то бачимо, що воно в усі часи відрізнялось міркуваннями практичної доцільності. Амазонки, які були представницями абсолютної свободи жінки від чоловіка, сексуальні відношення зводили тільки до зачаття дітей. Хоча всі автори підкреслюють, що амазонки були граціозні і прекрасні. Але їх сексуальні відношення з представниками протилежної статі мали лише одну мету – отримання здорового життєздатного потомства. Тому для них було важливим, щоби їх обранець мав міцне фізичне здоров'я. Вони були дуже вибірковими, обираючи партнера тому, що від цього залежало майбутнє їх народу. В державі войовниць не було місця «традиційним» романтичним почуттям. Коли час, відведений для шлюбних відносин, минав, амазонки або просто викреслювали чоловіків із свого життя, або ж відчували до них негативні, ворожі почуття, навіть відразу. Як пише Лора Ді, «чоло-

віки були їм потрібні лише для продовження роду. З цією метою жінки зустрічалися з ними щорічно на протязі двох весняних місяців». Всі їх дії були продиктовані практичними потребами міста, племені, тактикою і стратегією військових дій (Чекалов, 2009: 202).

Про амазонок існує декілька міфів, але більш відомі ті, що розповідають про їхню битву з героями. У більш ранньому міфі Гераклу доводиться рахуватися з їх царицею та повернути пояс Іпполіті (один з дванадцяти подвигів). У більш пізніших версіях Геракл або дарить царицю Тесею, або сам Тесея оволодіває Іпполітою після перемоги в битві, внаслідок чого народився Іпполіт. Міф про Тесея й Іпполіту близький до скандинавського міфу про Брюнхильду та Сігурде. В обох випадках богиня або героїня за військову доблесть одружується з героєм, а потім прагне його покарати за зраду.

Слід згадати богиню грецької міфології Артемиду – богиню-діву (*parthenos*), яка вважалася покровителькою амазонок і була спритною мисливицею та хороброю войовницею. Деякі дослідники вважають, що її ім'я походить від слова «*artamos*» – «м'ясник», «вбивця».

Очевидним є факт, що культ богині розповсюдився в достатньо широкому ареалі, з деякою видозміною імені. Так, наприклад, з Артемідією у греків ототожнювалася іранська богиня *Tanata* або *Anahita*, яка шанувалась як богиня родючості та господарка води; їй приносили в дар вінки, гілки та тварин білого кольору (Эммин, 1864: 13–21).

У Вірменії культ богині Анахит пов'язаний з культом родючості. Вона вважалася матір'ю вірменів. Її називали «Видатною Матір'ю», «Видатною Пані» і, що найбільш суттєво, «Матір'ю цнотливості» (Мелик-Пашаян, 1963: 136).

Геродот у працях, які збереглися, згадує про подвійне правління, яке було у амазонок. Одна жінка правила всередині держави, інша забезпечувала безпеку держави, керувала військовими діями. Борис Чекалов відмічає, що сучасні автори виділяють три основні риси, що відрізняли державу амазонок від держав, з якими вони воювали.

1. Амазонки володіли зброєю, виготовленою із заліза.

2. Військова кіннота амазонок не мала аналогів.

3. І військо, і державний апарат повністю склалися із жінок (Чекалов, 2009: 9).

Гомер називав амазонок «ті, що воюють, як чоловіки». Він називав їх – «вбивці чоловіків». Пройшли віки, але войовничий запал жінок не вщух. Військові підрозділи, в яких служили тільки жінки, існували в Африці з незапам'ятних часів,

близько до XIX століття, а за деякими даними, збереглися і на теперішній час (Чекалов, 2009: 81).

Згідно з міфами на чолі жінок-войовниць стояла Влада. Їхнім штабом була фортеця «Девіна». Амазонки досконало володіли не тільки військовим мистецтвом, а й різноманітними ремеслами, а також розробили власний звід законів. Але чоловіки, вдавшись до хитрощів, перемогли войовниць. За однією легендою порубане тіло Влади вони віддали свиням, за іншою – собакам.

Відомо, що амазонки були хоробрими войовницями і надавали перевагу кочовому способу життя, а в суспільстві існувало їх осудження та заперечення права самого їх існування. У середньовічній енциклопедії Бартолом'ю Англійської (приблизно 1190–1250 рр.) «О свойствах вещей» є відомості про амазонок. В енциклопедії використовуються в переказі праці севільського єпископа Ісидора (570–638 рр.). Ось які відомості можна черпнути з вищезазначеної енциклопедії. Після підступного вбивства їх чоловіків ворогами жінки, взявши зброю вбитих, мужньо напали на ворогів і гідним чином помстилися за смерть чоловіків. Адже вони перерізали всіх чоловіків, від старих до немовлят, а жінок помилували, захопили ворожу зброю, а потім вирішили взагалі жити без чоловіків. Вони поставили над собою двох цариць, а саме Марселію та Лампету, за прикладом чоловіків, які звичайно мали над собою двох царів. Одна з них, йдучи з військом, билася з ворогами, інша тим часом керувала державою. Нарешті, стали вони за короткий час такими сильними войовницями, що більшу частину Азії майже на сто років підкорили своєму пануванню. І жодному чоловіку не дозволяли ні жити, ні з якої-небудь причини знаходитися між ними. Проте із сусідніх племен вони вибрали собі чоловіків заради народження дітей та, зустрічаючись з ними в певний час, зачинали нащадків. Але після закінчення необхідного для зачаття терміну вони проганяли від себе чоловіків та заставляли їх шукати для себе пристановище. А дітей чоловічої статі вони або вбивали, або ж зразу відправляли батькам. Дівчаток же залишали собі, навчали стрільбі з лука на полюванні, а щоб при метанні стріл їм не заважали груди, їм, як кажуть, по досягненню семи років груди випалювали. І тому вони називалися амазонками, тобто «безгрудими», як говорить Ісидор в книзі IX століття. Багато хто називає їх здавна одногрудими (Чекалов, 2009: 83).

Згадку про амазонок знаходимо і у «Повести временных лет»: «Амазонки же не имеют мужей, но, как бессловесный скот, единожды в году, близко к весенним дням, выходят из своей земли и сочетаются с окрестными мужчинами, считая

то время как бы неким торжеством и великим праздником. Когда же зачнут от них в чреве, снова разбегутся из тех мест. Когда же придет время родить и если родится мальчик, то убивают его, если же девочка, то вскормят ее и прилежно воспитают» (Повесть временных лет, 2020: 37–243).

На теренах української землі також існують згадки та оповіді про цих міфічних войовниць, але їх називають поляницями. «Архетип вільної войовничої жінки в українському фольклорі навряд чи можна пояснити тільки запозиченням з давньогрецької міфології. Народна пам'ять не випадково зберегла оповіді про амазонок у різних куточках України. Цей архетип виявився настільки відповідним українській ментальності, що був успадкований середньовічним епосом і втілюється в образах поляниць» (Сидоренко, 2017: 96–105).

Літератор В. М. Войтович пише: «У богатырських казках часто трапляється жіноче військо: Баба Яга верхи попереду полчищ, які застеляють горизонт; Ягишини-кобиліці (жіноча іпостась кентавра) тощо». Але у билинах, продовжує дослідник, «образ жінки-воїна відсутній, але дочки «старших богатырів», так звані поляниці, полювали у чистому полі, часто перевершуючи богатырів у спритності та молодечтві» (Войтович, 2005: 153). «Гасаючи на коні у пошуках пригод, беручи участь у княжих бенкетах, граючи у шашки-шахмати, поляниці користувалися всіма правами нарівні з мужчинами, і в народі поважались як жінки, що вміли за себе постояти (Войтович, 2005: 384). Дослідник Іван Денесюк відмічає: «Якщо поляниця – поодинокка жінка-воячка, а не амазонська організована воєнна дружина, то в українському фольклорі знаходимо образ такої дружини, чітко визначеної як «дівоче військо»:

Круз наше село Турецькоє
Перейшло войско
дивоцькоє. Котра дівка корогву несла,

То тим вона велика зросла.

А котора перепилочка,

То та виросла невеличка.

А которая барабан била,

Вона виросла, як калина.

Вона виросла, як калина,

Всеїке дивойке закрасила. (Денесюк, 2008: 97).

Актуальною в аспекті даного дослідження є розвідка Ю. І. Лебедева: «Цікавим є і міркування І. Франка про розповсюджену пісенну тему: дівчина-воячка іде на війну і визначається серед чоловіків. Франко вважав, що хоч пісня і не має нічого спільного з татарськими та турецькими нападами, нема сумніву, «що факти, де жінки в рядах мужчин ставали в обороні своїх гнізд до бою, траплялися в часах таких нападів частіше, як

коли інде. Та в пісні такі випадки не попадали...» (Лебедев, 2002: 124–127).

Можна цілком погодитися з думкою Івана Денесюка: «У літературі амазонок називають то народом, то плем'ям. Войовничі діви (бо здебільшого це військово-жіноче формування) були мужніми й жорстокими, але такими привабливими, що ось уже 2500 років інтригують уяву людства. Мистецтва – фольклор і література, скульптура й малярство – увіковічили цей світовий образ, оповило його флером загадковості. І світ без міфу чи легенди про амазонок був би збідненим» (Денесюк, 2005: 59). Не можна не погодитись з дослідником, який дійшов такого висновку: «І нехай не все в амазонських звичаях із сучасної точки зору заслуговує на похвалу, але ж не може не захоплювати споконвічне прагнення до рівноправності чоловіка і жінки, а врешті, – громадянська мужність українок з амазонською ментальністю – пізніших суспільних діячок» (Денесюк, 2005: 78). Звісно, під «амазонською ментальністю» тут мається на увазі насамперед почуття людської гідності, сила духу, здатність до героїчного чину.

Згадки про жінок-войовниць знаходимо і в фольклорних записах Лесі Українки, зокрема у пісні «Була вдовою в кінець села», у якій говориться, що наймолодша донька вдови погоджується піти на війну з турками. До того ж мала навички як володіння зброєю так і верхової їзди на коні:

Бігме, матюнку, я поїду,

Я коничейка осідлаю,

Я і шабельку опасаю!

Настя змогла перемогти завдяки своїй хоробрості та спритності:

Поперед войська виїхала,

Половину войська звоювала. (Українка, 1977: 16).

Висновки. Відношення до такого історичного феномену, як амазонство, неоднозначне, оскільки питання про місце жінки в соціально-культурному просторі завжди було суперечливим, але сьогодні, в епоху гендерних трансформацій, воно набуває особливої актуальності. У міфах, легендах, розповідях істориків амазонки характеризуються як шалені завойовниці. Вони відрізнялися хоробрістю, гострим розумом, дуже добре розбиралися в тактиці та стратегії бою. Амазонки не боялися поразок, бо вірили в себе та свої сили. Їм краще загинути, ніж назавжди втратити свободу. Життя в рабстві для них гірше смерті. І в той же час, не дивлячись на те, що їх називають «чоловікоподібними», вони залишаються гарними жінками, чия краса назавжди відзначена скульптурами і оспівана в віршах.

Міфи про амазонок – безперечний знак минулої величі жінки, голови роду. Давні воячки створювали укріплені держави, вибирали своїх цариць, виховували дочок, вели війни, перема-

гали. Отже, гендерне питання поставало перед людством упродовж усього його існування. Яскравим прикладом може служити суспільство амазонок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болен Джин Синода Боги в каждом мужчине. Архетипы, управляющие жизнью мужчин. Москва : ООО Издательский дом «София», 2005. 304 с.
2. Войтович Валерій Українська міфологія. Київ : Либідь, 2005. 664 с.
3. Денисюк І. Амазонки на Поліссі. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т. Львів : ЛНУ, 2005. Т. 3. С. 58–78.
4. Денисюк Іван Матеріали до дискусії про амазонок. Міфологія і Фольклор. 2008. № 1. С. 96–99.
5. Естес Клариса Пінкола Жінки, що біжать з вовками. Архетип Дикої жінки у міфах та легендах. Yakaboo Publishing, 2019. 464 с.
6. Лебедєв Ю. І. Україна і Схід у фольклористичній спадщині Івана Франка. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 30. С. 124–127.
7. Мелик-Пашаян К. Культ богини Анахит. Ереван, 1963. 132 с.
8. Наговицин А. Е. Трансформация гендерных ролей и мифологических систем. Москва : МПСИ: Флинта, 2005. 437 с.
9. Повесть временных лет. Москва : Азбука-классика. Non-Fiction, 2020. 384 с.
10. Сидоренко Н. І. Архетипні образи українського і західноєвропейського народного героїчного епосу: гендерний аспект. Перспективні досягнення сучасних учених: образование и воспитание, физическое воспитание и спорт, философия, литература и лингвистика, культура и искусство, юриспруденция. Одесса, 2017. С. 96–105.
11. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 9. С. 15–16.
12. Фиалко Е. Е. Амазонки в литературной и художественной традиции. Эпоха раннего железа. Киев-Полтава, 2009. 456 с. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/167176/34-Fialko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 09.12.2021).
13. Чекалов Д. Истоки феминизма. Москва : Эксмо, 2009. 320 с.
14. Эммин Н. Очерк религии языческих армян. Москва, 1864. 59 с.

REFERENCES

1. Bolen Jean Shinoda Bohi v kazhdom muzhchine. Archetipy, upravliaushchie zhizniu muzhchin. [Gods in Everyman: Archetypes That Shape Men's Lives]. M.: ООО Izdatelskiy dom «Sofia», 2005. 304 p. [in Russian]
2. Voytovich Valeriy Ukrayinska mifologia. [Ukrainian mythology]. K.: Lybid, 2005. 664 p. [in Ukrainian]
3. Denysiuk I. Amazonky na Polissi. Literaturoznavchi ta folklorystychni pratsi: u 3 t. [Amazon women on Polissia. Literary and folklore works in 3 v.]. Lviv: LNU, 2005. V. 3. P. 58-78. [in Ukrainian]
4. Denysiuk Iven Materialy do dyskussii pro amazonok. [The materials to the discussion about amazon women]. Mifologia i Folklor. 2008, Nr 1, P. 96-99. [in Ukrainian]
5. Estés Clarissa Pinkola Zhinky, shcho bizhat z vovkamy. Archetyp Dukoi zhinky u mifach ta legendach. [Women Who Run with the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype]. Yakaboo Publishing. 2019. 464 p. [in Russian]
6. Lebedev Yu. I. Ukraina i Schid u folklorystychniy spadshchyni Ivana Franka. [Ukraine and the West in the folklore heritage of Ivan Franko]. Kultura narodov Prychernomoria. 2002, Nr 30, P. 124-127. [in Ukrainian]
7. Melik-Pashaian K. Kult bogini Anahit. [Cult of the goddess Anahit]. Erevan, 1963. 132 p. [in Russian]
8. Nagovitsin A. Ye. Transformatsia gendernykh rolei i mifologicheskikh sistem. [Transformation of gender roles and mythological systems]. M.: MPSI: Flinta, 2005. 437 p. [in Russian]
9. Povest vremennykh let. [The Tale of Bygone Years]. Azbuka-klassika. Non-Fiction. 2020. 384 p. [in Russian]
10. Sidorenko N. I. Archetypni obrazy ukrayinskogo i zahsdnoevropeyskogo narodnogo geroyichnogo eposu: genderniy aspekt. [Archetypal images of the Ukrainian and Western European folk heroic epic: gender aspect]. Perspektivnye dostizhenia sovremennykh uchionykh: obrazovanie i vospitanie, fizicheskoe vospitanie i sport, folosofia, literatura i lingvistika, kultura i iskusstvo, yurisprudentsia. Odessa. 2017. P. 96-105. [in Ukrainian]
11. Ukrainka Lesia. Zibrannia tvoriv u 12 tt. [Works in 12 volumes]. Naukova dumka, 1977. V. 9, P. 15-16. [in Ukrainian]
12. Fialko Ye. Ye. Amazonki v literaturnoy i hudozhestvennoy traditsii. [Amazon women in literary and artistic tradition]. Epoha rannego zheleza. Kiev-Poltava, 2009. 456 p. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/167176/34-Fialko.pdf?sequence=1> (last accessed date: 09.12.2021). [in Russian]
13. Chekalov D. Istoki feminizma. [The beginnings of feminism]. M.: Eksmo. 2009. 320 p. [in Russian]
14. Emmin N. Ocherk religii yazycheskikh armian. [The outline of the pagan Armenians' religion]. M.: 1864. 59 p. [in Russian]

УДК 811.161.2:378.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-9>**Наталія МУШИРОВСЬКА,***orcid.org/0000-0003-1319-1101*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри стилістики та культури української мови

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) *nataliia.mushyrovskia@rshu.edu.ua*

ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті висвітлюються особливості формування міжкультурної компетенції в процесі опанування української мови як іноземної слухачами підготовчих відділень. Проаналізовано основні проблеми міжкультурної комунікації, значення її аспектів в україномовній підготовці іноземних слухачів, основні методології формування міжкультурної компетенції та запропоновано відповідну систему вправ для розвитку й закріплення комунікативних умінь іноземних слухачів у процесі міжкультурної комунікації. Розглянуто вироблення вмій міжкультурної комунікації шляхом тренінгу, який являє собою наближену до реальної спробу адекватного способу взаємодії з представниками іншої культури. У цьому контексті пропонуються комунікативні вправи для розв'язання завдань формування міжкультурної компетентності. Наголошується, що в процесі міжкультурної взаємодії особливого значення набуває особистий досвід слухачів щодо засвоєння стереотипів спілкування в україномовному середовищі. Основним показником опанування комунікативної діяльності є ситуація спілкування, яка відображає сукупність умов взаємодії, що вимагає від комунікантів обрання певних дій. У висновку підсумовується, що опанування міжкультурної комунікації залежить від оволодіння комплексом знань і зразків комунікативної поведінки, пов'язаних із вирішенням ситуацій міжкультурного спілкування, а також умінь реалізувати їх на практиці, застосовуючи вербальні, невербальні та паравербальні засоби (зовнішній вигляд, пунктуальність, міміка, жести, мовленнєві засоби тощо). У процесі виконання пропонованих вправ слухачі здобувають умінь володіти прийомами комунікативної поведінки в різних сферах суспільного життя, дотримуватися толерантного ставлення до представників інших культур, уникати конфліктів, виробляють соціальні навички, дипломатичність, тактовність, адаптивність, гнучкість, ерудованість, комунікабельність, розуміння комунікативної ситуації та вчать відповідно поведінково реагувати.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція, національний менталітет, етноцентризм, стереотипи спілкування, вербальна комунікація, невербальна комунікація, комунікативна ситуація, культура спілкування, толерантність.

Nataliia MUSHYROVSKA,*orcid.org/0000-0003-1319-1101*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture of the Ukrainian Language

Rivne State University of the Humanities

(Rivne, Ukraine) *nataliia.mushyrovskia@rshu.edu.ua*

THE PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article highlights the peculiarities of the formation of intercultural competence in the process of mastering the Ukrainian language as a foreign language by listeners of preparatory departments. It analyzes the main problems of intercultural communication, the importance of its aspects in the Ukrainian-language training of foreign listeners, the main methodologies of the formation of intercultural competence and proposed a system of exercises for the development and consolidation of communicative skills of foreign listeners in the process of intercultural communication. Considered the developing intercultural communication skills through training, which is close to the real attempt of an adequate way of interaction with representatives of other cultures. In this context, communicative exercises for forming intercultural competence are offered. It is emphasized that in the process of intercultural interaction the personal experience of listeners in mastering the stereotypes of communication in the Ukrainian-speaking environment becomes especially important. The main indicator of mastering communicative activity is the situation of communication, which reflects the set of interaction conditions, which requires from communicators to choose certain actions. It is concluded that mastering intercultural communication depends on mastering a set of knowledge and patterns of communicative behavior associated with solving situations of intercultural communication, as well as the ability to implement them in practice using verbal, nonverbal

and paraverbal means (appearance, punctuality, facial expressions, gestures, speech, etc.). In the process of performing the proposed exercises listeners gain the ability to master the techniques of communicative behavior in various spheres of public life, to be tolerant of other cultures, avoid conflicts, develop social skills, diplomacy, tact, adaptability, flexibility, erudition, sociability, understanding of the communicative situation and learn to respond appropriately.

Key words: *intercultural communication, intercultural competence, national mentality, ethnocentrism, stereotypes of communication, verbal communication, nonverbal communication, communicative situation, culture of communication, tolerance.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві спостерігаються процеси поглиблення європейської та світової інтеграції, тому особливо актуалізується проблема міжкультурної комунікації. Глобалізація на сучасному етапі стосується освіти, а також усіх теоретичних і практичних сфер життя, тому важливим є створення програм з міжкультурної комунікації в процесі підготовки слухачів підготовчих курсів до іншомовного спілкування, які б ураховували найважливіші стереотипи застосування мови в україномовному середовищі. У зв'язку з цим виникає необхідність в узагальненні підходів до навчального процесу, спрямованого на іноземних слухачів підготовчих відділень.

Аналіз досліджень. Аспекти формування міжкультурної комунікації досліджувала низка вчених, у тому числі Ф. Бацевич, В. Манакін, П. Донець та інші. За визначенням Ф. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послугуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» (Бацевич, 2004: 9).

На думку В. Манакіна, «завданням міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів і встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах і життєвих ситуаціях» (Манакін, 2012: 10).

Основні напрями дослідження міжкультурної комунікації: 1) соціологічний (використання методів анкетування, спрямованих на виявлення ціннісних установок і стереотипів, що проявляються в поведінці представників різних культур, і формування на основі них відповідних практичних рекомендацій щодо спілкування, проведення міжкультурних тренінгів з метою соціальної адаптації іноземних громадян в іншомовному середовищі); 2) психологічний (дослідження впливу культурних розбіжностей на процеси інтерпретації, а

також дослідження походження різних стереотипів поведінки); 3) лінгвістичний (пов'язаний із такими основними параметрами комунікації, як обрання теми мовлення, добір відповідної лексики під час розмови з іноземцем, крос-культурні параметри дискурсу); 4) прикладний (вивчення аспектів професійної комунікації) (Боднар, Верещагіна, 2007: 17).

Мета статті полягає у висвітленні значення аспектів міжкультурної комунікації в україномовній підготовці іноземних слухачів і напрацюванні методології формування міжкультурної компетенції, відповідної системи вправ для розвитку й закріплення їхніх комунікативних умінь.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна комунікація може бути охарактеризована як комплекс взаємозв'язків, у яких представники різних національних спільнот, вступаючи в процес спілкування, обмінюються досвідом, духовними цінностями. Учасники міжкультурної комунікації під час контакту використовують як вербальні, так і невербальні засоби, які здатні бути потрактовані у відмінний спосіб, аніж під час спілкування всередині власної культури. Культура спілкування при цьому безпосередньо залежить від загального рівня знань мовців, від їхнього вміння дотримуватися як загальноприйнятих етичних норм, так і норм, властивих певній лінгвокультурі. У процесі безпосередніх контактів можуть виникати труднощі в спілкуванні між представниками різних культур і навіть певні конфлікти, спричинені відмінними рисами вербальних і невербальних проявів особливостей носіїв мови.

У процесі вивчення української мови як іноземної міжкультурна комунікація є невід'ємним складником мовної підготовки, оскільки метою занять з іноземної мови є вироблення не лише мовної компетенції, а й міжкультурної з метою більш якісних контактів і кращого порозуміння між співрозмовниками різних лінгвокультур, часом дуже неспоріднених.

Метою курсу «Міжкультурна комунікація» для іноземних громадян є ознайомлення з культурою і побутом України, засвоєння моделей іншомовної комунікації, підготовка до ефективних міжкультурних контактів на рівні повсякденного міжособистісного спілкування.

Серед основних завдань дисципліни – ознайомлення з теоретичними засадами міжкультурної комунікації й розуміння важливості її аспектів, набуття знань про культуру країни, мова якої вивчається, і формування навичок міжкультурного (міжмовного) спілкування, розвиток культурної сприйнятливості, вироблення здатності до правильної інтерпретації різноманітних видів комунікативної поведінки, актуалізація толерантного ставлення до міжкультурних відмінностей і їх урахування в актах міжкультурної комунікації, вироблення вмінь обирати певний тип поведінки відповідно до навколишнього культурного середовища та застосування навичок міжкультурного (міжмовного) спілкування на практиці в конкретній ситуації міжкультурного контакту, у повсякденному житті й навчанні.

Із цією метою в межах програми курсу, вважаємо, варто висвітлити основні поняття міжкультурної комунікації, показати залежність сучасного глобалізованого світу від успішності чи неуспішності міжкультурного діалогу. Доцільно виявити відмінності національного характеру та національного менталітету, утілені в культурних кодах і національно-культурних символах і комунікативних стереотипах; усвідомити поняття інкультурації та «культурного шоку»; проаналізувати відмінності вербального вираження національних особливостей і форм, стилів вербальної комунікації; простежити особливості невербального вираження національних відмінностей, що проявляються у кінесиці, проксемиці, хронеміці, окулістиці, такесиці, сенсо-риці, і риси паравербальної комунікації, що проявляються в інтонуванні, гучності мовлення, значенні пауз, темпі мовлення, артикуляції, висоті голосу й інших засобах, які надають вербальним повідомленням додаткового значення; звернутися до проблем сприйняття й розуміння в міжкультурній комунікації, міжособистісній атракції; окреслити типи культур у їх зіставленні; означити фактори успішної міжкультурної комунікації та комунікативної поведінки й з'ясувати причини можливих міжкультурних конфліктів і способів їх подолання, окреслити комунікативні табу; звернути увагу на важливість формування толерантного ставлення до іншої культури; установити рівні міжкультурної комунікації; показати місце української культури в контексті світових культур, висвітливши основні цінності української культури, культурні стандарти українського етносу, український мовно-поведінковий етикет.

У підвищенні рівня знань з міжкультурної комунікації важливу роль відіграє міжкультурний тренінг, спрямований на оволодіння культурними

цінностями й нормами, поведінковими правилами представників різних культур. Це може досягатися з урахуванням трьох рівнів: когнітивної інформованості (навчання думати, вироблення етнокультурної чутливості); емотивно-афективного рівня (навчання відчувати, підвищення поведінкової компетентності); конотативного рівня (навчання взаємодії в питаннях міжкультурної комунікації). Тренінг охоплює як теоретичні аспекти, так і практичні. Теоретична частина передбачає усвідомлення особистісно специфічних культурних універсалій, закодованих у традиціях, звичаях, ритуалах та обрядах, можливість усвідомити іншу культуру через призму власного етноцентризму, стереотипів, упереджень, формування етнокультурної компетентності. Необхідно сформулювати розуміння низки понять: «культура», «комунікація», «міжкультурна комунікація», «етноцентризм», «культурний релятивізм», «інтолерантність», «толерантність». Практична частина передбачає розвиток етнокультурної сенситивності, підвищення міжкультурної компетентності в ситуаціях міжетнічної комунікації, засвоєння стратегій подолання негативних етнічних установок і формування вмінь вирішення проблемних ситуацій, опрацювання й закріплення навичок успішної міжкультурної взаємодії.

Із цією метою логічно використовувати форми групової роботи: рефлексію досвіду й біографічну рефлексію для усвідомлення власної ідентичності; дискусії-бесіди; психосоматичні вправи; інтерактивне моделювання як свідоме відтворення ситуацій міжкультурного спілкування (сприяє кооперації учасників навчання, їх відкритості, оцінці й застосуванню попереднього досвіду комунікації); рольові ігри з метою переживання в комунікативних ситуаціях норм і правил чужої культури, засвоєння її типових стандартів і правил, поведінкових форм; симуляція як штучне створення конкретних ситуацій міжкультурного спілкування та прогнозування його можливих варіантів і результатів, з огляду на позиції його учасників. Такі методи дають змогу підготувати слухачів до ефективного сприйняття української культури через призму власного погляду на світ, навчити розуміти, відчувати й аналізувати власні поведінкові прояви та поведінку представників іншої культури, підготувати до контактів у межах відмінного культурного середовища.

Тренінг допомагає у вирішенні таких основних теоретичних завдань: навчитися уявляти себе поза межами власної культури (усвідомити, у чому полягають труднощі розуміння, сприйняття і спілкування в тих чи інших ситуаціях, зрозуміти, які норми спілкування є універсальними в

усьому світі, а які – ні, перехід від позиції етноцентризму до культурного релятивізму); сприймати культурне розмаїття світу, розуміти відмінності культур і форм контактів у них і сформувати позитивне ставлення до цінностей, установок та особливостей поведінки представників інших культур. У досягненні цих завдань допомагає просування позитивних цінностей (поваги до прав і гідності особи, її національно-культурних цінностей, міжкультурна толерантність).

Щодо практичних завдань, то вони мають свою тематику й логіку побудови. На початку важливим є вступне слово викладача, знайомство, створення та підтримка сприятливого психологічного мікроклімату. Варто уникати спрощеного розуміння іншої культури як «чужої», пояснити роль етнокультурних стереотипів і застережень, продемонструвати роль певних забобонів, упереджень. Ці завдання вирішуються за допомогою низки вправ (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2000). Зокрема, на початковому етапі знайомство в групі слухачів можна здійснювати в нетрадиційній формі, за допомогою виконання вправи «бумеранг», яка сприяє більшій уважності, запам'ятовуванню імен і фактів, спостережливості, включеності учасників у групову роботу. Продовжити знайомство допоможе вправа на порівняння вітань у різних культурах з їх запам'ятовуванням і відтворенням у порівнянні з україномовними формулами.

У ситуації знайомства з іншими культурами допоможе вправа «мій народ». Серед завдань цієї вправи може бути зреалізоване формування позитивного сприйняття власних етнічних рис; розвиток інтересу до власної національної культури та культури інших народів; демонстрація вербальної й невербальної репрезентації свого народу. Цю вправу можна проводити в кілька етапів («опиши свій народ», «покажи свій народ», «намалюй свій народ»), даючи час на виконання кожного з них. Описувати свій народ можна, називаючи по черзі його позитивні якості (наприклад, українець – м'який, життєрадісний, довірливий, миролюбний тощо) (Ребуха, Миськів, 2012: 54). Показуючи свій народ, учасники мають можливість продемонструвати жест, рух, танець чи пісню, які б допомогли найбільш точно уявити їхні етнічні особливості групі, при цьому група може повторювати якісь із перерахованих засобів невербальної комунікації, також у процесі виконання завдання засвоюються особливості невербальної та паравербальної комунікації, властивої українцям. Можна також застосовувати малюнок, символ або піктограму, у якій би втілювалися етнічні особливості, і продемонструвати свої малюнки

групі. У цьому контексті унаочнюються й національно-культурні символи українського народу. Після закінчення серії вправ можна поставити кілька запитань учасникам, наприклад, які складнощі виникали при виконанні певної частини вправи та які особливості є найважливішими, на їхній погляд, коли вони характеризують свій народ і засвоюють інформацію про українців.

Усвідомити культурні відмінності й виробити більшу толерантність до іншої культури допомагає вправа на розуміння «етноцентризму», завданнями якої є усвідомити сильні сторони своєї культури й психологію етноцентризму в сприйнятті іншої. У ході її виконання учасники групи на картках повинні записати 10 найбільш характерних якостей представників своєї етнокультури й розподілити, які із цих якостей можна віднести до позитивних і які можна віднести до негативних, перерахувавши потім кількість позитивних і негативних якостей. Як правило, кількість позитивних якостей виявляється більшою, тому потрібно підкреслити цю різницю та пояснити її як прояв етноцентризму – феномен, що допомагає тій чи іншій етнічній групі підтримувати свою культуру і сприймати чужу через призму власної, яка позиціонується як найбільш гідна. У процесі обговорення потрібно дати відповіді на питання, чому своя національна культура зазвичай оцінюється позитивно, яке значення має для людини висока оцінка її етносу й у чому проявляється етноцентризм, які його позитивні та негативні сторони.

Вправа «культурні асоціації» допомагає в групі вербалізувати культурні відмінності, засновані на стереотипах, і сприяє подоланню культурної упередженості. Пропонується назвати кілька стереотипів, пов'язаних з уявленнями про життя того чи іншого народу. Варто зауважити, які асоціації при цьому з'являються, є вони несподівані чи засновані на етнічних стереотипах, чи точно відображають національно-культурні особливості, чи не викликають культурного неприйняття. Виконання завдань такого типу вимагає максимальної поваги й толерантності.

Для досягнення успішної міжкультурної комунікації варто запропонувати вправу на встановлення найбільш важливих якостей, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії, з яких потім будуть відібрані 5–10 основних. Це можуть бути ерудованість та інформованість; розуміння і сприйняття різноманіття культур; компетентність; знання іноземних мов; повага до права іншого бути відмінним; терпимість до чужої думки й поведінки; тактовність, повага до людської гідності; вихованість тощо. Також можна запропону-

вати вправу на визначення якостей, які заважають ефективній міжкультурній взаємодії. Як підсумок, варто визначити, які якості допомагають, а які перешкоджають міжкультурній взаємодії на різних рівнях: а) особистісній; б) етнокультурній; в) соціальній (політика, економіка, статус).

Важливими є створення й аналіз комунікативних ситуацій між представниками різних культур, наприклад, «зустріч», «магазин», «базар», «прийом гостей», «конференція» тощо. У ході їх виконання відбуватиметься усвідомлення і практичне використання різноманітних вербальних і невербальних засобів у ситуаціях міжкультурної взаємодії, що сприяє розвитку поведінкових навичок і вмінню бути зрозумілим і розуміти інших. Для такої роботи доречно обирати ситуації, у яких виявляються найбільш значущі відмінності між культурами. У результаті можна отримати важливі знання про українську поведінкову культуру. Можливим є виконання вправ, коли кожному з учасників дається 15–20 хв. на знайомство з матеріалом та обдумування ситуації, після чого він обирає з кількох запропонованих варіантів відповідей щодо ситуації найбільш прийнятний варіант, на його думку, аргументуючи його. Це дає змогу оцінити сформованість міжкультурної компетенції й у процесі аналізу обмінятися думками та враженнями про виконану роботу.

Хороший результат передбачає вправа на ігрове моделювання відносин, максимально наближених до реальних умов міжкультурної комунікації в результаті їх «програвання». У таких ігрових технологіях можна продемонструвати не лише внутрішню готовність до взаєморозуміння, а й практичні навички міжкультурної взаємодії, міжкультурну компетентність. Для цього варто добирати цікаві ситуації, які дали змогу б усвідомити специфічність певної картини світу представниками іншої культури, виявити національно-культурні відмінності, життєві уявлення, естетичні цінності, норми та правила поведінки, розуміння часопросторової, соціокультурної організації спілкування (ситуації «у ресторані», «у лікарні», «подарунок», «конкурс краси» тощо). Між учасниками розподіляються ролі з особистісною поведінковою позицією, яку вони займають в обговорюваному питанні.

Під час проведення рольових ігор відбувається обігрування ситуації, що може виникнути поза аудиторією, у реальному спілкуванні, виникає можливість поставити себе в цю ситуацію, адаптуватися в ній, приміряти на себе «іншу» роль, концентрувати увагу на використанні одиниць мови та засобів спілкувального етикету. Доречно

застосовувати такі типи ролей: 1) «вроджені», пов'язані зі статтю й віком учасників гри; 2) «приписані», що визначають національність чи належність до етнічної групи; 3) «набуті», що відповідають родові заняття, професії; 4) «акціональні», що окреслюють коло дій у можливій життєвій ситуації, яка є тимчасовою; 5) «функціональні», що зумовлюють функціональне спілкування (Пріма, Козак, 2021: 221–222). Після проведення такої рольової гри доречно проводити групове обговорення з викладачем вірогідності, переконливості й доцільності дій і поведінки учасників відповідно до застосованих прийомів спілкування.

Більш поглибленому засвоєнню ситуації міжкультурного спілкування та орієнтації в умовах україномовної дійсності сприяють індивідуальні завдання, зокрема такі, які вимагають спостережень над комунікацією та узагальнень. Це можуть бути завдання: дати відповідь на запитання інформаційного характеру, наприклад, скільки коштує той чи інший товар у місті навчання (згідно зі списком об'єктів) і порекомендувати похід у магазин, супермаркет чи на базар; запам'ятати (записати) та відтворити почуту комунікативну взаємодію (в автобусі, на пошті, на ринку, у банку, у магазині, в аптеці, спілкування з друзями, однолітками тощо); опитати конкретну людину (колегу, сусіда) на тему, яка цікавить, використовуючи бланк підготовлених запитань; розказати про взаємодію з новим місцевим другом; простежити за мовою жестів (на вулиці, у громадському місці) й усно описати її; проаналізувати відмінності в мовному та поведінковому етикеті, указавши спільне й відмінне в Україні та в рідній країні; охарактеризувати особливості офіційного й неофіційного спілкування в Україні та в країні проживання. Слухачам можна запропонувати підготувати невеликі презентації своїх спостережень і підготуватися до їх обговорення.

З метою підсумкового контролю слухачам можна запропонувати комунікативні ситуації, які б передбачали відповіді на питання такого плану: 1. Якби вам довелося описати вдома другові, що ви дізналися під час навчання в Україні, що б ви сказали? 2. Чи змінили проведені спостереження ваші колишні уявлення про Україну? Порівняйте зі спостереженнями й узагальненнями інших членів групи. 3. Як ви будете використовувати отриману інформацію під час навчання? 4. Є ваші спостереження загалом типовими для комунікації українців чи це окремі випадки? 5. Чи могли б ви навести приклади застережень щодо комунікації на основі щоденного досвіду? 6. Які важливі висновки можна зробити на основі спостережень

про країну навчання? 7. Що ви помітили в комунікації схоже або відмінне від вашої країни?

Висновки. Отже, у процесі опанування міжкультурної комунікації слухачі повинні засвоїти комплекс знань і зразків комунікативної поведінки, пов'язаний із вирішенням ситуацій міжкультурного спілкування, а також набути вмінь реалізовувати їх на практиці з метою її ефективності. Загальнокультурні орієнтації, уміння правильно застосовувати комунікативні стратегії та виявляти себе як активного учасника міжкультурного комунікативного процесу становлять основу вмінь іноземних слухачів в іншомовному середовищі, якими вони повинні оволодіти для подальшого життя й навчання. У процесі занять слухачі здобувають уміння володіти прийомами комунікативної поведінки в різних сферах суспільного життя, дотримуватися толерантного ставлення до інших культур і їхніх представників, застосовувати принципи безконфліктного спілкування, виробляють соціальні навички, дипломатичність, тактовність, адаптивність, гнучкість, потребу

постійного особистісного розвитку, ерудованість, креативність, комунікабельність, уміння працювати в групі, розуміти фактори міжкультурної складової комунікативної ситуації та відповідно поведінково реагувати (добір одягу, пунктуальність, міміка, жести, мовленнєві засоби тощо).

Вироблення вмінь логічно відбувається шляхом тренінгу з міжкультурної комунікації, який являє собою наближену до реальної спробу адекватного й коректного способу взаємодії з представниками іншої культури на засадах самоповаги та поваги до іншого, рівності учасників спілкування. У навчанні міжкультурної взаємодії особливого значення набуває особистий досвід засвоєння стереотипів спілкування в україномовному середовищі. Основним показником сформованості вмінь комунікативної діяльності є ситуація спілкування, яка відображає сукупність умов взаємодії, що вимагає від комунікантів обрання певних дій. Водночас вона дає змогу слухачам набути й осмислити особистий досвід як основу формування міжкультурної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Боднар А. Я., Верещагіна Т. О. Проблема міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови у ВНЗ. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. 2007. Т. 71. С. 15–19.
3. Воронкова Н. Р. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки КДПУ. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»* : збірник наук. праць. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 104. Ч. 2. С. 443–447.
4. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник для університетів. Київ : Академія, 2012. 285 с.
5. Ребуха Л. З., Миськів О. В. Національний характер як формовияв національної ідеї. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»*. 2012. Вип. 2 (2). С. 53–62.
6. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг. Москва : Генезис, 2000. 112 с.
7. Пріма Р. М., Козак А. В. Зміст формування готовності до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців із міжнародних відносин. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries : collective monograph*. Vol. 2. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. P. 211–231.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky : pidruchnyk [Fundamentals of communicative linguistics: a textbook]. Kyiv : Publishing Center «Academy», 2004. 344 p. [in Ukrainian].
2. Bodnar A. Ya., Vereshchahina T. O. Problema mizhkulturnoi komunikatsii u vykladanni inozemnoi movy u VNZ [The problem of intercultural communication in teaching a foreign language in higher education]. *Scientific notes of NaUKMA: Pedagogical, psychological sciences and social work*. 2007. T. 71. P. 15–19 [in Ukrainian].
3. Voronkova N. R. Formuvannya mizhkulturnoi kompetentsii osobystosti v protsesi navchannia inozemnoi movy [Formation of intercultural competence of the individual in the process of learning a foreign language]. *Scientific notes of KSPU. Series: Philological Sciences (Linguistics): a collection of scientific works*. Kirovograd: KSPU named after V. Vinnichenko, 2012. Issue 104, Part 2. Pp. 443–447 [in Ukrainian].
4. Manakin V. M. Mova i mizhkulturna komunikatsiia : navch. posibnyk dlia univertsytetiv [Language and intercultural communication: a textbook for universities]. Kyiv : Academy, 2012. 285 p. [in Ukrainian].
5. Rebukha L. Z., Myskiv O. V. Natsionalnyi kharakter yak formoviyav natsionalnoi idei [National character as a form of expression of the national idea]. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*. 2012. Issue 2 (2). Pp. 53–62 [in Ukrainian].
6. Soldatova H. U., Shaiherova L. A., Sharova O. D. Zhit v mire s soboi i drugimi: Trening [Living in peace with yourself and others: Training]. Moscow : Genesis, 2000. 112 p. [in Russian].
7. Prima R. M., Kozak A. V. Zmist formuvannia hotovnosti do mizhkulturnoi komunikatsii maibutnix fakhivtsiv iz mizhnarodnykh vidnosyn [The content of the formation of readiness for intercultural communication of future specialists in international relations]. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries: Collective monograph*. Vol. 2. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. Pp. 211–231 [in Ukrainian].

UDC 82-2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-10>**Flora NAMAZOVA,***orcid.org/0000-0003-0012-409X*

PhD, Associated professor;

Deputy Dean of the Department of Humanities

Mingachevir State University

(Mingachevir, Azerbaijan) *flora.namazova@mdu.edu.a*

INFLUENCE OF ILYAS EFENDIYEV'S DRAMATURGY ON THE AZERBAIJANI THEATRICAL ART

Few writers possess the highest qualities, such as making the reader think with his works, controlling his feelings, drawing him into the world of beauty, inspiring him to fight for justice, and helping everyone to find the truth. Ilyas Efendiyev is one of such lucky artists, who has won the love of the people with his current works, which complement each other with a deep sense of meaning, the power to dominate public opinion, and reflect all spheres of life in twentieth-century Azerbaijani society. Ilyas Efendiyev, distinguished for his invaluable contribution to the development of national prose, drama, theatrical art, literary-critical-public opinion, was one of the most prominent writers of Azerbaijani literature both in the Soviet Union and during independence. Ilyas Efendiyev's work has a special place among the works read and discussed by the Azerbaijani youth in the 60s and 70s of the 20th century. Among the most widely read works of that period are the novels "Three Friends Behind the Mountains" and "Three Throws". The youth of the time not only read these novels, but also tried to imitate the heroes of the novels. In this sense, we can say how useful Ilyas Efendiyev's work is for the spiritual development of our youth. Today, there are several classical playwrights in world drama who are also considered to be the founders of the school of performing arts. Among them are the drama and school created by Shakespeare, Moliere, Ostrovsky, Chekhov, Brecht. Of course, this is not to say that this drama and school originated only in other countries. Of course, the names of a number of writers who created such drama and school in Azerbaijani literature can be especially noted. Among them are Mirza Fatali Akhundov, Jalil Mammadguluzade, Huseyn Javid, Jafar Jabbarli, Samad Vurgun, Ilyas Efendiyev and others. The generation of directors and actors who have benefited from the dramaturgy and plays of our writers mentioned above has almost been formed. This article is divided into four parts. Abstract, Introduction, Main part and conclusion. Because the work is based on scientific research and studies, people working in the field of science, as well as university students and scientists can benefit. One of the important topics we need to analyze in this article is Ilyas Efendiyev's poetics, philosophy, stylistic features, characters in his plays, etc.

Key words: *Ilyas Agandiyev, Dramaturgy, Novel, Image, work.*

Флора НАМАЗОВА,*orcid.org.0000-0003-0012-409X*

кандидат філологічних наук, доцент,

заступник декана кафедри гуманітарних наук

Мінгячевірського державного університету

(Мінгячевір, Азербайджан) *flora.namazova@mdu.edu.a*

ВПЛИВ ДРАМАТУРГІЇ ІЛЬЯСА ЕФЕНДІЄВА НА АЗЕРБАЙДЖАНСЬКЕ ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО

Мало хто з письменників володіє найвищими якостями, як-от: змушує читача замислитися над творами, керує його почуттями, втягує його у світ прекрасного, надихає на боротьбу за справедливість, допомагає кожному знайти істину. Ільяс Ефендієв – один із таких щасливчиків, який завоював любов народу своїми нинішніми творами, що доповнюють один одного глибоким відчуттям сенсу, силою панування над суспільною думкою, відображають усі сфери життя ХХ століття азербайджанського суспільства. Ільяс Ефендієв, який відзначився неоціненним внеском у розвиток національної прози, драматургії, театрального мистецтва, літературно-критично-громадської думки, був одним із найвидатніших письменників азербайджанської літератури як у Радянському Союзі, так і за часів незалежності. Серед творів, які читала й обговорювала азербайджанська молодь у 60–70-х роках ХХ століття, особливе місце посідає творчість Ільяса Ефендієва. Серед найбільш читаних творів того періоду – романи «Три друга за горами» та «Три кидки». Тодішня молодь не тільки читала ці романи, а й намагалася наслідувати його героїв. У цьому сенсі можна сказати, наскільки корисною є творчість Ільяса Ефендієва для духовного розвитку нашої молоді. Сьогодні у світовій драматургії є кілька класичних драматургів, які також уважаються засновниками школи сценічного мистецтва. Серед них – драматургія і школа, створені Шекспіром, Мольєром, Островським, Чеховим, Брехтом. Звісно, це не означає, що ця драма і школа виникли

лише в інших країнах. Звичайно, можна особливо відзначити імена низки письменників, які створили таку драму і школу в азербайджанській літературі. Серед них – Мірза Фаталі Ахундов, Джаліл Мамедгулузаде, Гусейн Джа-від, Джафар Джаббарлі, Самад Вургун, Ільяс Ефендієв та інші. Покоління режисерів і акторів, які виграли від драматургії та п'єс наших письменників, про які йшлося вище, майже сформувалося.

Стаття розділена на чотири частини: анотацію, вступ, основну частину та висновок. Оскільки робота базується на наукових дослідженнях, користь можуть отримати люди, які працюють у галузі науки, а також студенти й науковці. Однією з важливих тем, які ми повинні розглянути в статті, є поетика, філософія, стилістичні особливості Ільяса Ефендієва, персонажі його п'єс тощо.

Ключові слова: Ільяс Ефендієв, драматургія, роман, образ, твір.

Introduction: Born in Fuzuli in 1914, Ilyas Efendiyev began to show serious interest in science and literature at an early age. That is why in 1938 he graduated from the faculty of geography of the Azerbaijan Pedagogical Institute (now the Azerbaijan State Pedagogical University) and began writing as a prose writer. In 1939, his first book, *Letters from the Village*, was published. Of course, it was not an easy task to publish a book at such a young age and attract the reader's interest and attention with this book. For this, it was necessary to have a great talent in the true sense of the word. Young Ilyas, who had a keen interest in literature from an early age, also proved to be a talented writer with this book. This first book by Efendiyev includes the stories "The old boy", "Aunt Gizbes", "Mirza Iman" and the story "Letters from the village". The book "Letters from the village" was well received by the most famous literary critics and experts of the time, and thus Ilyas Efendiyev was able to prove himself as a talented writer. If you read the story "Letters from the village" carefully, you will find many dramatic elements, both subtitled and explicit. The most interesting thing is that this story is still relevant today. Of course, if this story is staged by a director with real drama skills, an interesting play can be obtained. (Efendiyev, 1939: 122).

In general, until 1944, there were so many dramatic elements in all the prose works written by Ilyas Efendiyev that his talent in the field of drama gradually began to emerge. His deep knowledge of dramaturgy led him to dramaturgy five years after his first book. After 1944, a qualitatively new stage in Efendiyev's work began. In 1944, Ilyas Efendiyev and Mehdi Huseyn co-wrote the play "Intizar". A year later, in early 1945, the play was staged with great success and enthusiasm at the Azerbaijan State Drama Theater named after Mashadi Azizbayov, now called the National Academic Drama Theater. Seeing that his first play was staged with such success and enthusiasm, Ilyas began to experiment independently in the field of playwriting and to write plays freely. (Efendiyev, 2002: 472).

Thus, Efendiyev freely wrote his first work, "On the Light Roads". The performance of the play "On the Light Roads" was also met with great interest

by experts and spectators. The play was so perfect that it was even staged in Moscow in 1948 on the occasion of the 75th anniversary of the Azerbaijan Professional Theater. The quality and performance of the work is of great interest to the audience and professionals. Despite the fact that the plays were so interesting, well staged, and professional acting, they were still written by the prose writer Ilyas Efendiyev, not the playwright. Because, despite the fluency in the sentences, the length of the dialogues and prose in the events are felt more. Of course, this is often the case with most writers who make the transition from prose to drama. Most importantly, being in the "theater kitchen" to know the field of drama is one of the main conditions for a writer. Another important point to note here is that the world's most famous playwrights, especially Sophocles, Shakespeare, Moliere, Brecht and others, are directors and actors. Abdurrahim bey Hagverdiyev and Jafar Jabbarli, the most famous playwrights of Azerbaijan, also directed.

Having learned the history of drama and the main elements of drama, especially its technique, in a short time, the establishment of strong friendly relations with well-known directors Adil Isgandarov, Mehdi Mammadov and Tofiq Kazimov aroused the direct interest of these directors in Efendiyev's dramaturgy. Therefore, these directors began to deal more seriously with the work of Ilyas Efendiyev. As a result, all this soon bore fruit. After the development of these relations, Ilyas Efendiyev wrote the play "Spring Waters" and presented it to the theater, and the play was soon staged by Adil Isgandarov with great success and interest. The main roles in the play are played by Ismayil Dagestanli – Ugur, Alasgar Alakbarov – Alkhan, Hokuma Gurbanova – Shafag, Agasadig Garaybeyli – Najaf. After the play "Spring Questions", well-known theater critics and experts Mammad Arif, Jafar Jafarov, Mehdi Mammadov and others called Ilyas Efendiyev one of the most worthy followers of Jafar Jabbarli's dramaturgy. Although this play was considered one of the works that served the "conflict theory and dramaturgy" of the time, love occupied one of the most important places in this work. In this work, the attitude to production and patriotism in the context of love is shown, it is

well developed by the author and director with socio-psychological paints, and is met with interest by the audience. (Efendiyev, 1984, V. 2: 359) Inspired by the success of the play “Spring Waters”, Ilyas Efendiyev wrote the play “Atayev family”. The play “Atayev family” was staged by Tofiq Kazimov, who brought many innovations to the Azerbaijani stage, our national actor and director. This play written by the writer was a great event in the Azerbaijani performing arts in the 50s of the XX century. Well-known artists Jafar Jafarov and Mehdi Mammadov wrote interesting opinions about the performance “Atayev family”. Although the events in the play take place mainly within a family and are related to the members of that family, the play itself is not considered a domestic drama in general. Of course, the family is considered the primary member of society. The main point emphasized here is that the Atayevs, unlike other families, cannot be isolated from society. This family, like all other families, is closely connected to society by visible and invisible wires.

The author managed to create the play as one of the best examples of social drama by subtly revealing the events that took place within a family, the moral nature of the relationship between relatives, as well as masterfully working out the events from the point of view of dramaturgy. For him, too, the play has always been able to maintain its relevance. At that time, well-known director Tofiq Kazimov selected the right actors for the play “Atayev family”, and thanks to the director, these actors coped with the roles better. After the staging of the play “Atayev family” with great success, as well as the sincere friendship between the director and the playwright, it can be said that Ilyas Efendiyev devoted a very important part of his work to the development of drama. (Efendiyev, 1959: 404).

After the successes, Ilyas Efendiyev wrote the plays “I can not forget”, “Destroyed diaries”, “You are always with me”, “My guilt”, each of which is an important event in the history of Azerbaijani theater. With these works, Efendiyev laid the foundation of the genre of lyrical-psychological plays in the history of Azerbaijani drama. This event was considered a new genre founded by the playwright in the territory of the former Soviet Union. Director Tofiq Kazimov, known for these plays and other stage works of the writer, laid the foundation of a new acting style called “realist stage play” in the history of Azerbaijani theater. The founder and performer of that acting style was the beloved and valuable actor Hasanaga Turabov. Thus, these plays contributed to the formation of Azerbaijani theatrical art, created serious conditions for Ali Zeynalov, Malik Dadashov, Hasanaga Turabov, Shafiga Mammadova, Amaliya

Panahova, Samandar Rzayev, Safura Ibrahimova, Kamal Khudaverdiyev, Rafiq Azimov, Fuad Poladov, Ramiz Malikov, Yashar Nuriyev and dozens of other actors (Efendiyev, 1973: 396).

The diversity and effectiveness of Ilyas Efendiyev's work in the post-World War II period can be explained by the fact that the writer and playwright used a variety of themes and genres in his work. If we pay attention to Efendiyev's work, we can see that he wrote essays about stories and labor heroes, created their portraits, wrote different and valuable plays in the field of novels and drama. For this reason, Ilyas Efendiyev was considered one of the most prominent and productive writers not only in Azerbaijan, but also in the former Soviet Union. Of course, Efendiyev's stories and essays written at that time, such as “Jeyran ovu”, “In the reserves”, “Lilac tree”, “Willow chanel”, “Mountains are not without back”, “Three throws”, “Bridges”, “Don't look back old man”, as well as interesting and valuable plays from each other, provide sufficient grounds to confirm these views. (Efendiyev, 1964, V. 1). At the same time, the writer, with his plays written at that time, made him one of the leading and influential playwrights of the Soviet drama of that period due to his innovation and professionalism. Efendiyev's plays were staged with great success in the theaters of a number of republics of the former Soviet Union and even in the theaters of almost all socialist countries. The play “You are always with me” written by the writer of those times was met with more success and interest outside Azerbaijan, was often performed on the stages of theaters of different republics and occupied one of the main places in the repertoire of those theaters. Because the play was accepted not only in Azerbaijan, but also in the former Soviet Union as an example of the first lyrical-psychological drama. If we look at it from several points of view, we can see that the author is concise, but great philosophical and educational ideas, just as the work is original in terms of subject matter. Taking into account all these qualities, Mehdi Mammadov, a well-known director, actor, doctor of art history, who also created a unique school of theatrical art in Azerbaijan, expressed these views on Ilyas Efendiyev's dramaturgy. He wrote: “The language of Ilyas Efendiyev's plays, the purity, fluency, conciseness, deep subtext and meaningfulness of the stage language are impressive. He chooses the word carefully”.

If we pay attention to the theme, we can see that in the play “You are always with me” the duet of Hasanazade and Nargila was developed by the playwright with special originality and professionalism. The duet performed by People's Artist Ali Zeynalov and young

actress Amaliya Panahova, who played these roles for the first time, was met with great interest. In order for the actors to work hard and play their roles better, their main goals are to convey to the audience the author's opinion and the stage interpretation of the director Tofiq Kazimov, as well as the higher purpose and the core of the images. At the same time, the duet of Hasanaga Turabov, who played the role of Hansu, and Safura Ibrahimova, who played the role of Narmina, in the play "My Sin" was met with great attention and interest by the audience and theater professionals.

The play "I Can't Forget", staged in 1968, became a great event like Efendiyev's other works. It should also be noted that the play "My Sin", which was staged earlier, was not well received by some theater professionals. Even a number of critics have unjustifiably criticized the play for not fully understanding the play and its purpose. Some well-known playwrights, directors, and theater critics also noted that if the play was not well received, it was considered an interesting play.

However, it should be noted that the play "I can not forget" was welcomed by theater professionals and literary critics. In particular, Amaliya Panahova played the role of Nargila and Hasanaga Turabov played the role of Kamran. Because the theme of that play was also considered new. Another interesting issue is that this play remained in the repertoire of the National Academic Drama Theater for many years and during these years it helped a lot of actors and actresses. (Efendiyev, 1973, V. 4).

Efendiyev's play "Destroyed Diaries" can also be called a drama of characters. Because the images of Farida, Adalat, Melek, Savalan, Ganimat, Govnar khanum in this play are considered to be very mature in themselves and different from each other, but also not seen on the stage at that time. For this reason, in the play staged by the famous director Tofiq Kazimov at the National Academic Drama Theater, actors Kamal Khudaverdiyev played the role of Adalat, Samandar Rzayev played the role of Ganimat, Fuad Poladov played the role of Savalan, Vafa Fatullayeva played the role of Farida, and Shafiq Mammadova played the role of Melek.

The play "Destroyed Diaries" is considered one of the most important works of the author. The main idea of this work is to show that the end of the family life of young girls, who look at life as written in diaries and works of art, as well as by measuring it in advance, with probabilities, considerations, and marrying rich people, often ends in tragedy. Composer Sardar Farajov and composer Ali Vugar, who wrote the music for the songs in the play, also strongly supported the director's idea with their work. By writing additional

words to the role of Govhar khanum in the work, he removed this role from the episode and made it one of the main roles. Honored artist Gamar Mammadova, who played the role of Govhar khanum, Jamila Allahverdiyeva, who played the role of Farida, Gulbaniz Mustafayeva, who played the role of Melek, Rashad Safarov, who played the role of Adalat, Elshan Hajibabayev and Nurlan Rzayev, who played the role of Ganimat, Gadirhuseyin Ismayilov and Savalan Vahid Orujoglu also played interesting and attractive roles by serving the idea. Their performances in each episode ended with applause from the audience (Efendiyev, 2002, V. 3).

"The song remained in the mountains" was staged in 1971. Although this is the first play written by Ilyas Efendiyev in the historical genre, it should be noted that it is very exhaustive in terms of subject matter and professionally developed in terms of dramaturgy. When this work was staged, it was directed by Alheydar Alakbarov, artist Nusrat Fatullayev and composer Suleyman Alasgarov. Hasanaga Turabov as Nijat, Ismail Dagestanli as Boyuk Bey, Leyla Badirbeyli as Fakhranda, Amaliya Panahova as Shahnaz, Vafa Fatullayeva as Gulgaz, Fuad Poladov as Rahman, Mammadrza Shekhzamanov as Hasanali and other actors played with great enthusiasm. Therefore, the play was very successful from its first premiere and was later awarded the state prize (Efendiyev, 1973, V. 4).

Valuable playwright Ilyas Efendiyev also successfully tried his hand in the comedy genre, and as a result was able to write an interesting comedy, such as "Strange Boy". People's Artist, well-known director Agakishi Kazimov directed the play. He even elevated this comedy to the musical genre, and this play became the first musical in the theatrical art of Azerbaijan. The play, staged with great professionalism by well-known playwright Ilyas Efendiyev, director Agakishi Kazimov and composer Emin Sabitoglu, was a great discovery and success for the Azerbaijani stage with the roles played by Fuad Poladov and his colorful style of play. Among the leading roles in the play were Aliaga Agayev, Najiba Malikova, Mirvari Novruzova and Amaliya Panahova, Rafiq Azimov, Kamal Khudaverdiyev, Samandar Rzayev, Ramiz Malikov and others, who were accepted as young actors of the theater at that time. (Efendiyev, 1984:v5) After this performance, the performance "In the Crystal Palace", which is considered a joint work of director Agakishi Kazimov and Ilyas Efendiyev, was met with great interest by the audience as an interesting stage work. The selection and performance of the actors in this play, ie Amaliya Panahova, Yashar Nuriyev, Fuad

Poldov, Rafael Dadashov, Sevil Khalilova, Aliabbas Gadirov, Haji Ismayilov, Hamlet Gurbanov and others, as well as the stage design were very skillfully developed. At that time, the play "In the Crystal Palace" was successfully staged by People's Artist and director Jannat Salimova at the Russian Drama Theater named after Samad Vurgun. This play was also interesting due to its original stage structure and director's interpretation. The performance "In the Crystal Palace" was interesting due to the ensemble of actors, the high professionalism of the director Jannat khanum and the precise work of images with each actor. The performance "In the Crystal Palace" was also met with great interest and sympathy by the Russian-speaking audience (Efendiyeu, 1989).

Well-known People's Artist and Professor Agakishi Kazimov, referring to the joint style of work between the director and the playwright, said, "My first work with a live playwright was with Ilyas Efendiyeu. Ilyas Efendiyeu helped me a lot by not being different from each other, rising to the level of image, using subtext in the right place, creating unexpected events, creating interesting conflicts and even which actor could play which role more successfully. He was a man who defended the director where it was needed, who protected him from evil intentions and unnecessary attacks. That is why the structure we gave to both of his plays was interesting and well written in the history of our theatrical art".

Well-known writer Ilyas Efendiyeu, who saw the great need for historical works on the Azerbaijani theater stage, wrote the play "Natavan" for the second time in 1980 and presented it to the theater. Marahim Farzalibeyov, then director general of the Sumgayit State Drama Theater (now the Musical-Drama Theater) and People's Artist, was also invited to the National Academic Drama Theater to direct the play. People's Artist Amaliya Panahova starred in the play. The performance "Natavan" was met with interest due to the director's interpretation and acting, and after this performance, the director's life of Marahim Farzalibeyov was connected with the National Academic Drama Theater. After the successful and interesting performance of the play "Natavan", the joint activity of playwright Ilyas Efendiyeu and director Marahim Farzalibeyov began. As a logical result of this activity, after the performance "Natavan" the well-known director Marahim Farzalibeyov directed the play "Sheikh Khiyabani" written by Ilyas Efendiyeu again on a historical theme. (Efendiyeu, 2005, V. 2) Well-known actor Hasanaga Turabov, who played the lead role in the play, managed to create an original image. This role created by him became an important event in the history of Azerbaijani theater. After the success

of the play, director Marahim Farzalibeyov staged Efendiyeu's "Our Strange Fate" (Efendiyeu, 1989), "Lovers in Hell", "Crazy and Wise" and his latest work "The Ruler and His Daughter" (Efendiyeu, 2002, V. 3). All these performances, along with their original themes, relevance, professional development of images by the playwright, conciseness of the dialogues and the director's interpretation, as well as the interesting acting style of the actor, created great interest and enthusiasm in the audience. Most importantly, thanks to these plays, many young actors and actresses were able to reach the Azerbaijani theater stage. It can be said that these actors and actresses are the main leading artists of the National Academic Drama Theater today.

Ilyas Efendiyeu's play "In the Crystal Palace" by Agakishi Kazimov at the Azerbaijan State Theater of Young Spectators, "Destroyed Diaries" by director and People's Artist Vagif Asadov, "Sarikoynek" were met with interest by the audience. In these performances, a group of theater actors played interesting and colorful roles. As part of the events dedicated to the 100th anniversary of Ilyas Efendiyeu, actors Tariel Gasimov, Yasin Garayev, honored artists Latifa Aliyeva, Gamar Mammadova, actors Gunel Mammadova, Elnur Karimov, Adalat Abdulsamad, Sabir Malikov, Ilham Asadov, Mehriban Huseynova, Huseyn Nagiyev and others played interesting roles. The performance attracted a lot of attention and interest of the audience due to its relevance and sound today.

RESULT. To date, more than 20 plays by Ilyas Efendiyeu have been staged at the National Academic Drama Theater and other theaters of the republic. Thus, Ilyas Efendiyeu not only established himself as a playwright, but also established his own school. Undoubtedly, Azerbaijani theaters still benefit from this school more widely. Today, many actors, actresses and interesting directors are growing up in the theaters of Azerbaijan. There is no doubt that not only Azerbaijani theaters, but also various theaters around the world will appeal to Ilyas Efendiyeu's dramaturgy. Interesting performances and original films will be made on the basis of these plays. It can be considered that the audience will be able to show these works in new versions of the stage in the performance of interesting professional actors, in deep, original director's interpretations. New layers of the great playwright's works will be opened and presented to the audience in theaters. Because Ilyas Efendiyeu's dramaturgy, in addition to preserving its nationality, has a high educational value, reflects deep philosophical thoughts, and is very rich in secular issues, events, thoughts and requirements of the time. It is possible to think that different theaters

of the world will learn the realities of Azerbaijan and our history through these works, referring to his work. Ilyas Efendiyev will always maintain and live his place in Azerbaijani literature not only as a classical writer, but also as a classical playwright. Ilyas Efendiyev's work will always play the role of a

school in the field of literature, theater and education of new people for future generations. Like the schools created by classical artists Jalil Mammadguluzadeh, Huseyn Javid and Jafar Jabbarli, Ilyas Efendiyev School will be one of the most successful schools in the history of Azerbaijani theater.

BİBLİOĞRAFIYA

1. Əfəndiyev İ. Kənddən məktublar: [povest və hekayələr] / red. Sabit Rəhman. Bakı : Azərənşr, 1939. 122 s.
2. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə]; baş red. Elçin; red. Dilsuz. Bakı : Çinar-Çap, 2002. 472 s.
3. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [6 cildə]; red. Cavad Zeynal. Bakı : Yazıçı, 1984. 359 s.
4. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri; red. Ə.Mehdiyeva. Bakı : Azərənşr, 1959. 404 s.
5. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə] / red. Z.Qiyasbəyli. Bakı : Azərənşr, 1973. C. 1. 396 s.
6. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [2 cildə] / red. Ə.Mehdiyeva. Bakı : Azərənşr, 1964. C. 2. 371 s.
7. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə] / İlyas Əfəndiyev ; red. Z.Qiyasbəyli. Bakı : Azərənşr, 1973. C. 4. 396 s.
8. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə] / baş red. Elçin; red. Dilsuz. Bakı : Çinar-Çap, 2002. C. 3: Pyeslər. 624 s.
9. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə] / red. Z.Qiyasbəyli. Bakı : Azərənşr, 1973. C. 4. 396 s.
10. Seçilmiş əsərləri: [6 cildə] / İlyas Əfəndiyev; red. Cavad Zeynal. Bakı : Yazıçı, 1984. C. 5. 345 s.
11. Əfəndiyev İ. Bizim qəribə tələyimiz / red. M. Hüseynova. Bakı : Yazıçı, 1989. 533 s.
12. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [3 cildə] / tərt. ed. Elçin ; red. : V. Bəhmənli, U. Rəhimovlu. Bakı : Avrasiya Press, 2005. C. 2: Pyeslər. 336 s.
13. Əfəndiyev İ. Bizim qəribə tələyimiz / red. M. Hüseynova. Bakı : Yazıçı, 1989. 533 s.
14. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə] / baş red. Elçin ; red. Dilsuz. Bakı : Çinar-Çap, 2002. C. 3: Pyeslər. 624 s.

REFERENCES

1. Əfəndiyev İ. Kənddən məktublar: [povest və hekayələr] [Letters from the village: [narrative and storytelling]; ed. Sabit Rahman.] - Bakı: Azerneshr, 1939.- 122 p. [in Azerbaijani].
2. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə]; baş red. Elçin; red. Dilsuz [Selected works: [in 7 volumes]; ed. Elchin; ed. Dilsuz] Bakı: Chinar-Chap, 2002.- 472 p. [in Azerbaijani].
3. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [6 cildə]; red. Cavad Zeynal [Selected works: [in 6 volumes]; ed. Cavad Zeynal] Bakı: Writer, 1984. 359 p. [in Azerbaijani].
4. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri; red. Ə.Mehdiyeva [Selected works; ed. A.Mehdiyeva] Bakı: Azerneshr, 1959.- 404 p. [in Azerbaijani].
5. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə] ; red. Z.Qiyasbəyli [Selected works: [in 4 volumes]; ed. Z.Giyasbeyli] Bakı: Azerneshr, 1973. V 1. 396 p. [in Azerbaijani].
6. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [2 cildə]; red. Ə.Mehdiyeva [Selected works: [in 2 volumes]; ed. A.Mehdiyeva] Bakı: Azerneshr, 1964. V 2. 371 p. [in Azerbaijani].
7. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə] /İlyas Əfəndiyev; red. Z.Qiyasbəyli [Selected works: [in 4 volumes] / Ilyas Efendiyev; ed. Z.Giyasbeyli] Bakı: Azerneshr, 1973.-V.4.- 396 p. [in Azerbaijani].
8. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə] ; baş red. Elçin; red. Dilsuz [Selected works: [in 7 volumes]; ed. Elçin] Bakı: Chinar-Chap, 2002.- V.3: Plays.- 624 p. [in Azerbaijani].
9. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [4 cildə]; red. Z.Qiyasbəyli [Selected works: [in 4 volumes]; ed. Z.Giyasbeyli] Bakı: Azerneshr, 1973.-V.4.- 396 p. [in Azerbaijani].
10. Seçilmiş əsərləri: [6 cildə] /İlyas Əfəndiyev; red. Cavad Zeynal [Selected works: [in 6 volumes] / Ilyas Efendiyev; ed. Cavad Zeynal] Bakı: Writer, 1984.- V.5.- 345 p. [in Azerbaijani].
11. Əfəndiyev İ. Bizim qəribə tələyimiz; red. M.Hüseynova [Our strange destiny; ed. M.Hüseynova] Bakı: Yazıçı, 1989.- 533 p. [in Azerbaijani].
12. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [3 cildə]; tərt. ed. Elçin; red.: V.Bəhmənli, U.Rəhimovlu. [Selected works: [in 3 volumes]; ed. Elçin; ed. : V.Bahmanli, U.Rahimovlu] Bakı: Eurasia Press, 2005.- V.2: Plays.- 336 p. [in Azerbaijani].
13. Əfəndiyev İ. Bizim qəribə tələyimiz; red. M.Hüseynova [Our strange destiny; ed. M.Hüseynova] Bakı: Yazıçı, 1989.- 533 p. [in Azerbaijani].
14. Əfəndiyev İ. Seçilmiş əsərləri: [7 cildə]; baş red. Elçin; red. Dilsuz [Selected works: [in 7 volumes]; ed. Elçin] Bakı: Chinar-Chap, 2002.- V.3: Plays.- 624 p. [in Azerbaijani].

УДК 821.111.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-11>**Оксана НЕШУТА,**

orcid.org/0000-0002-9192-5193

аспірантка кафедри германських мов і зарубіжної літератури

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) oksananeshuta1993@gmail.com

РОСІЙСЬКА ТЕМА В РОМАНІ Д. М. ТОМАСА «БІЛИЙ ГОТЕЛЬ»

У статті досліджується роман сучасного англійського письменника постмодерніста Дональда Майкла Томаса, творчість якого розглядається літературними критиками як приклад гібридної, новітньої та скандальної літератури. Творчі спроби Томаса інтерпретувати класичну російську літературу стали прикладом інтертекстуальності в новітній світовій літературі. Окрім художніх творів, письменник відомий своїми перекладами російської поезії: Пушкіна та Ахматової. У результаті перекладацької діяльності у творчих доробках Томаса наявна велика кількість інтертекстуальних художніх засобів. У розвідці розглянуто текст роману «Білий готель», досліджено роль російської літератури в творчості письменника й безпосередньо в романі; проведено компаративний аналіз романів «Білий готель», «Бабин Яр» Анатолія Кузнецова та «Євгеній Онєгін» Олександра Пушкіна за допомогою порівняльного, біографічного й інтертекстуального методів дослідження. У результаті проведеного дослідження виявлені витoki російської теми в романі «Білий готель» і подібності з романами інших письменників. Також робиться спроба пояснити зв'язок між перекладами російської поезії, здійсненими Томасом, і його романом «Білий готель». Аналіз інтертекстуального поля роману дає змогу зробити висновок, що в письменницькому світобаченні Томаса російська тема посідає важливе місце, висвітлюючи яку автор утворює унікальні, складні й багатопланові тексти. Письменник використовує елементи постмодерної естетики, поєднуючи їх із різноманітними іншими компонентами такою мірою, що доречно говорити про різні варіанти складного синтезу в літературі. Перспективою подальшого дослідження є вивчення інтерпретації російської класики у творчості Дональда Майкла Томаса в експліцитному вираженні та на рівні імпліцитної художньої рецепції. Результати дослідження можуть бути використані в програмі вивчення новітньої літератури.

Ключові слова: роман, постмодернізм, інтертекстуальність, російська тема, «Білий готель».

Oksana NESHUTA,

orcid.org/0000-0002-9192-5193

Postgraduate student at the Department of German Languages and Foreign Literature

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine) oksananeshuta1993@gmail.com

RUSSIAN THEME IN D. M THOMAS' S NOVEL "THE WHITE HOTEL"

The article examines the novel of modern English postmodernist writer Donald Michael Thomas, whose work is considered by literary critics as an example of hybrid, modern and scandalous literature. Thomas's creative ways of interpreting classical Russian literature have become an example of intertextuality in modern world literature. In addition to fiction, the writer is known for his translations of Russian poetry: Pushkin and Akhmatova. In a result of his translation work, Thomas uses a large number of intertextual artistic means. The text of the novel "The White Hotel" was analyzed, the role of Russian literature in writer's works and directly in the novel was studied; comparative analysis of the novels "The White Hotel", "Babi Yar" by Anatol Kuznetsov and "Eugene Onegin" by Alexander Pushkin was conducted, using comparative, biographical and intertextual research methods. As a result of the study, the origins of the Russian theme in the novel "The White Hotel" and similarities with the novels of other writers were revealed. An attempt is also made to explain the connection between the translations of Russian poetry made by Thomas and his novel "The White Hotel". Analysis of the intertextual field of the novel allows us to conclude that in the literary arsenal of Thomas, the Russian theme occupies an important place, while forming unique, complex and multi-layered texts. The writer uses elements of postmodern aesthetics, combining them with a variety of other components to such an extent that it is appropriate to talk about different versions of complex synthesis in the literature. The prospect of further research is to study the interpretation of Russian classics in the works of Donald Michael Thomas in explicit terms and at the level of implicit fictional reception. The results of the study can be used in the program of modern literature studying.

Key words: Novel, postmodernism, intertextuality, Russian theme, "The White Hotel".

Постановка проблеми. Дональд Майкл Томас є одним із найбільш суперечливих письменників сучасності: одні вважають його головним у сучасній англійській художній літературі, інші – сумнівним літературним «самозванцем», який неодноразово використовував теми жіночої сексуальності, Голокосту й роботи інших письменників задля особистої вигоди. Хоча письменник здобув найбільшу славу завдяки бестселеру «Білий готель», він написав дванадцять інших романів, а також є відомим поетом і перекладачем російської літератури. Творчість Томаса представляє літературу як складний процес співпраці перекладу та імпровізації. Центральне місце в цьому займає характерна практика Томаса, який дивовижно імітує голоси інших письменників, дестабілізуючи таким чином звичайні категорії, такі як авторство, оригінальність і «я». Звідси випливає необхідність вивчення особливостей письма сучасного письменника, виявлення джерел інтертекстуальності в його романах і тісних зв'язків з російською літературою.

Аналіз досліджень. Більшість дослідників-філологів відносять твори Д. Томаса до постмодерністських, відзначаючи не тільки захопливість і складність сюжетів його романів, а й глибокий ідейний зміст і навіть високохудожню манеру оповіді. Його твори сприяють збагаченню жанру роману, відрізняються своєрідною оповідальною структурою та оригінальністю сюжетів. Дослідженню творчості Д. Томаса присвячена робота Томаса Фленегена «У Бабиному Яру», де автор розглядає зміст роману Д. Томаса «Білий готель» з історичної та психологічної точок зору (Flanagan, 1981). Робота Пітера Гея «Фройд у творчості Д. Томаса» присвячена ролі теорій Фрейда й особистості вченого у творах «Смакуючи Павлову» та «Білий готель» (Gay, 1988). Річард Кросс у статті «Душа – далека країна. Томас і «Білий готель» розкриває психологічні особливості роману та розглядає образи його героїв, торкається проблем оцінки роману (Cross, 1992). Тему репресій у романі дослідив Джон Ньюман (Newman, 1989), а місце класичних міфів в адаптації Томаса вивчив Девід Коварт (Coward, 1986). Сюжетну стратегію роману розглянуто в спільній праці А. Джанбек та Л. Бондаренко «Сюжетні особливості роману «Білий готель» (Джанбек, Бондаренко, 2014). Літературознавець Хана Вірт-Нешер аналізує цей художній твір у трьох різних аспектах: 1. художньо, як новаторську вигадку; 2. інтелектуально, як психоаналітичну фантастику; 3. морально, як художню літературу про Голокост (Wirth-Nesher, 1985). «Білий готель» («The White Hotel») – багатошаровий роман, який зацікавив багатьох науковців і критиків. Дослі-

дження охоплюють широкий спектр питань, таких як співвідношення між літературними жанрами, історією та фантастикою, реальністю та фантазією, сучасністю та постмодернізмом, психоаналізом та історією, а також Голокостом і мистецтвом. Спектр питань також може бути розширений до психоаналізу та міфів, смерті й сексуальності, особистості й соціуму, жінки та війни, пам'яті й реальності. Як впливає з усього цього, роман відкритий для найрізноманітніших точок зору, проте нас цікавить російська тема в романі, що, у свою чергу, створює поле для дослідження інтертекстуальності «Білого готелю», визначає важливість і зумовлює **новизну дослідження**. Важливо зазначити, що в українському та російському літературознавстві творчість Томаса залишається недостатньо дослідженою.

Для виявлення форм літературних зв'язків використовуємо біографічний, інтертекстуальний і рецептивний **методи дослідження**, при аналізі сюжетних особливостей роману – порівняльний, що дає змогу виявити подібності між романом і творами інших письменників.

Таким чином, **мета дослідження** – виявити й проаналізувати особливості розкриття російської теми на матеріалі тексту «Білий готель».

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: а) визначити роль російської літератури у творчості письменника; б) розглянути сюжетну структуру роману; в) виявити й порівняти елементи інтертекстуальності в романі та творах інших письменників.

Виклад основного матеріалу. Дональд Майкл Томас захопився російською культурою, вивчаючи російську мову під час служби в армії в найнапруженіші роки холодної війни. Захоплення переросло в професію: Томас відомий своїми перекладами Пушкіна й Ахматової, а також Лермонтова, Євтушенка та Солженіцина. Усі ці знання стали фундаментом для його постмодерністських, імпровізаційних романів, у яких запозичення, переказ та інтерпретація класичних сюжетів межують із плагіатом. Інтерес Томаса до російської літератури, зокрема до поезії Пушкіна й Ахматової, накладає неповторний відбиток на його власну белетристику. Ця пристрасть письменника пізніше відобразилася в пенталогії романів, об'єднаних назвою «Російські ночі» («Апарат» (1983), «Ластівка» (1984), «Сфінкс» (1986), «Саміт» (1987), «Ложе брехні» (1990)), які є своєрідною даниною подяки Пушкіну. Окрім «Білого готелю», у Росії перекладено ще декілька романів Томаса: «Смакуючи Павлову» («Eating Pavlova»), головним героєм якого є психоаналітик Зигмунд

Фройд. Перебуваючи на смертному одрі, він намагається поділитися з невидимим співрозмовником своїми потаємними спогадами, фобіями та бажаннями. «Арарат» – його вільна фантазія на тему героїв пушкінської поеми «Мідний вершник». Також перу письменника належить тематичне продовження «Білого готелю» – «Зображення з виставки». За словами письменника, двома полюсами його письменницького життя є рідний Корнуолл і Росія: «Росія дала мені велику літературну політичну сцену: як із величезної електростанції, я міг черпати з неї трохи енергії...» (тут і далі переклад наш – *О. Н.*) (Thomas, URL).

Сприйняття творів Томаса до появи роману «Білий готель» було загалом позитивним, хоча аж ніяк не екстравагантним. У 1975 році Британська художня рада відзначила Томаса за переклади Ахматової, а через три роки вірші зі збірника «Подорож в медовий місяць» були удостоєні премії Чолмонделі у Великобританії; згодом роман «Флейтист» отримав премію Гардіан-Голанц за найкращий фентезі-роман. Однак світову славу письменник здобув лише після написання роману «Білий готель». Спочатку визнання прийшло в Сполучених Штатах, де роман був першою роботою Томаса, з якою зіткнулися рецензенти. Очевидно, успіх роману був такою ж несподіванкою для його автора, як і для всіх інших. За його словами: «Це книга про немислимі страждання, і мені здавалося майже аморальним заробляти на цьому гроші» (Prescott, 1982: 70). У романі Томасу вдалося поєднати Фрейда, Відень між двома світовими війнами, відверту сексуальність, Туринську плащаницю, анорексію, різанину в Бабиному Яру й міграцію до Палестини.

Роман «Білий готель», написаний Д. М. Томасом у 1980 році, – напівфантастична драма в п'яти частинах-главах, що потрапила в список номінантів Букерівської премії в 1981 році. Роман розповідає про історію життя російської оперної співачки Лізи Ердман – пацієнтки з фантомними болями, яка лікується методом психотерапії в Зігмунда Фрейда. Її життя закінчується під час масових убивств у Бабиному Яру в 1941 році. Простежуючи долю головної героїні, автор торкається найбільш чітких точок історії, що викликає в читача емоційне потрясіння. «Білий готель» суттєво відрізняється від попередніх творів автора й мало нагадує романи з пенталогії «Російські ночі». Томас зізнається: «Я не романіст в ортодоксальному розумінні, щоб писати зв'язну розповідь із постійним, ретельним створенням персонажів. Коли я пишу роман, усе це миттєво вражає мою уяву; я просто не знаю, що відбудеться далі»

(Contemporary Authors, 1986: 445). Такий ступінь покладання на музу допомагає пояснити велику роль імпровізації у творах Томаса. Вони є образами його власного творчого акту.

Літературний критик Мері Ф. Робертсон зауважила, що завдяки «потужному письму [Томаса], його майстерності й конфронтації з важливими питаннями читачі повертатимуться до нього знову і знову, щоб знайти ... нові зв'язки, тому «Білий готель» цілком може стати класикою» (Robertson, 1984: 474).

«Білий готель» – третій художній твір Томаса. Багато образів і мотивів, розроблених у цій книзі, уже представлені в зародку в його першому романі «Флейтист», опублікованому двома роками раніше, у 1979 році. «Флейтист» – це не роман у загальноприйнятому розумінні, а радше свідчення незламності художнього духу. У книзі розповідається про Єлену, жінку з невизначеного міста й невизначеної країни, яка переживає бурхливі політичні зміни. У цей час вона змушена зводити кінці з кінцями, працюючи повією, танцівницею та моделлю художника. За словами Томаса: «Цей роман виник із захоплення російськими поетами, зокрема Анною Ахматовою. Я хотів мати загальну фігуру, жінку, яка зберігала правду слова, тоді як навколо панував хаос. Я не хотів індивідуалізувати персонажів занадто багато, тому в цьому романі дуже мало діалогів» (Thomas, URL). Окрім цього, у романі знаходимо згадки про Цветаєву та Пастернака, що свідчить про наявність російської теми у творчості письменника та може послугувати темою окремого дослідження.

Формально роман «Білий готель» поділено на пролог і шість частин. Пролог, написаний в епістолярній формі, розповідає про товариські відносини між Фрейдом і його колегами психологами Ференці та Захсом. Після прологу слідує перша частина «Дон Жуан», яка складається з довгої поеми, написаної від першої особи. Друга частина «Гастайнський щоденник» включає поетичну версію, і цього разу розповідь ведеться від третьої особи. Перша та друга частини присвячені шаленим снам головної героїні роману – російської оперної співачки Лізи Морозової, яка лікується від істерії в Зігмунда Фрейда. Тлумаченню видінь Лізи, яка згодом виступає в тексті під псевдонімом Анна, присвячена третя частина роману «Фрау Анна Г.», у якій оповідь ведеться від імені відомого вченого-психоаналітика Зігмунда Фрейда, від першої особи. Інші частини роману написані від третьої особи, оповідач переміщує свою увагу від головної героїні до другорядних персонажів. Пристрасть і смерть химерним, моторошним

чином ідуть пліч-о-пліч у видіннях Лізи, але все, що відбувається, зображено прекрасним і безтурботним у дивному місці дії цих снів – Білому готелі, який Фройд називає «тілом матері»: Це місце позбавлене тягара каяття, де немає гріха. Частини «Санаторій» і «Спальний вагон» розповідають про події, що відбувалися з головною героїнею напередодні війни, коли волею долі вона опиняється в Києві під час фашистської окупації та гине разом із прийомним сином під час Голокосту. У заключному розділі «Табір» оповідь ведеться після смерті Лізи. Цей розділ є сполучною ланкою всіх попередніх розділів. У ньому описуються події, які так і не відбулися, але яких Ліза прагнула все своє життя: вона зустрічає свою матір і говорить по телефону з батьком. Отже, неважко помітити, що головна героїня має багато різних імен у романі. У виборі ім'я вбачаємо прихований зв'язок із російською літературою: назва четвертого розділу «Санаторій» уособлює маєток на березі Чорного моря, де героїня жила в дитинстві та який радянський уряд перетворив на пролетарську версію білого готелю. Головною героїнею, за якою читач стежить у більше ніж половині книги, виявляється Елізабет Ердман. До завершення глави ми дізнаємося ще два прізвиська героїні, по батькові – Морозова й Беренштейн – ім'я її другого чоловіка. Народжена в Україні від полячки-католички та росіянина-єврея, Ліза проводить більше двадцяти років життя у Відні до того, як виходить заміж за грузина й повертається до рідного Києва. Припускаємо, що прізвисько Морозова запозичене в «дисидента XVII століття, який чинив опір реформованим ритуалам православної церкви й був насильно вивезений до Сибіру» (Томас, 1979: 95) (переклад вірша Анни Ахматової «Шляхом всієї землі», здійснений Томасом), а також з вірша Ахматової «Остання троянда», у якому фігурує прізвисько Морозова. Імовірно, інше ім'я головної героїні – Анна Г. – перегукується з ім'ям Анни Ахматової, оскільки Томас переклав два томи віршів російської письменниці, а його роман «Флейтист» просякнутий духом поетеси. Анна Г. – ровесниця Ахматової, більше того, Ахматова родом з Одеси, де героїня роману провела частину дитинства.

Інтертекстуальна природа роману «Білий готель» відслідковується в розкритій темі Голокосту. Розділ роману «Спляча карета», де реалістично описане вбивство Лізи, значною мірою покликається на документальний роман українсько-російського письменника Анатолія Кузнецова «Бабин Яр» (1966), який розповідає про масові вбивства в Бабиному Яру 1941 р. (уважа-

ється, що запозичення одного розділу з роману «Бабин Яр» стало причиною того, що «Білий готель» не отримав Букерівську премію, програвши вирішальний голос на користь роману Салмана Рушді «Діти опівночі»). Тему плагіату у творчості Томаса досліджували неодноразово: плагіат у романі «Білий готель» розглядала Лін Фелдер (Felder, 1983), а дослідженнями пушкінської теми у творчості Томаса займалися Лорен Лейтон «Пушкін і Томас: плагіат» (Leighton, URL) і Леслі О'Белл «Досліджуючи «Єгипетські ночі»: Пушкін і Томас» (O'Bell, 1993).

У романі Анатолій Кузнецов розповідає про те, що він бачив у дванадцятирічному віці під час подій масових убивств у Бабиному Яру. У «Білому готелі» розповідь про події на Поділлі (де живуть Ліза та її пасинок Коля) і вбивства євреїв опирається на роман Кузнецова. На основі документального роману побудована більшість історичних подій, змальованих у розділі «Спляча карета», а герої роману мають певну спорідненість з історичними особами, такими як Діна Порнічева й Толя Семерик, які вижили після розправи в Бабиному Яру та на розповідях яких побудований роман Кузнецова. Наприклад, головна героїня Ліза поділяє деякі характеристики з Діною Порнічевою. Діна – актриса Київського лялькового театру; Ліза, народжена в Києві, була танцівницею та оперною співачкою. Обидві жінки єврейки, але жодна зовнішньо не схожа на єврейку й обидві мають неєврейські прізвиська (Brown, 1985: 67). Ліза також поділяє деякі риси бабусі Толі Семерика. Бабуся Толі Семерика володіє здатністю передбачати майбутнє, що схоже на здібності до ясновидіння Лізи: «... придет время, страшное время, когда по земле пойдет враг, и всю землю опутают проволоками, а в небе будут летать железные птицы и клювами своими железными будут клевать людей, и то уже будет перед концом света...» (Кузнецов «Бабин Яр»). Бабусине передчуття про кінець світу збувається в Бабиному Яру. Так само як і бабуся Семерика, Ліза символічно передбачає свою смерть і багатьох інших у Бабиному Яру. У розділі «Гастайнський щоденник», у якому оповідаються абсурдні фантазії та галюцинації Лізи, деякі події значно нагадують події трагедії в Бабиному Яру. Наприклад, оповідач розповідає, як гості в «Білому готелі» потрапляють у яму під час похоронної церемонії: «Молодая женщина видела, как участники похорон один за другим падали в расселину, словно их, одного за другим, поражало невыносимое горе» (Томас, Белый отель). Як і в розповіді бабусі, у якій металеві птахи асоціюються з військовими літаками

у Другій світовій війні, у щоденнику Лізи падаючі скорботники нагадують людей, яких кинули в яму в Бабиному Яру в 1941 році. Толя Семерик також має схожість із персонажем Мотею в романі «Білий готель». Толя Семерик – хлопець, який разом із Діною Порнічевою тікає з Бабиного Яру. Як і Мотя в «Білому готелі», Толя каже Діні: «– Тетя! Не бойтесь, я тоже живой» (Кузнецов «Бабий Яр»). У романі Томаса це звучить так: «– Не бойтесь, тетя, – сказал он, – я тоже живой» (Томас «Белый отель»).

Таким чином, у романі «Білий готель» іноді відкрито, а іноді приховано використані інші історичні та вигадані тексти, що стирає межу між фактом і вигадкою. Справа не тільки в тому, що схожі події взято з іншого тексту, а й у тому, що характеристики багатьох персонажів мають спільні риси з історичними особами.

У романі «Білий готель» знаходимо ще один зв'язок із російською літературою. Пишучи цей роман, Томас зізнається, що «його ідеалом ... [було] те, що Пушкін зробив у «Євгенії Онегіні»: написати «вільний роман, який може застати вас зненацька, коли ви читаєте» (Casedemont, 1994: 8). Роман «Євгеній Онегін» розповідає про любов Онегіна й Тетяни, відданої читачки любовних романів:

«Ей рано нравились романы;
Они ей заменяли всё;
Она влюблялася в обманы

И Ричардсона и Руссо» (Пушкін А. «Євгеній Онегін»).

Любов героїні до епістолярних романів відзеркалюється в її висловленні любові до Онегіна за допомогою листа. Однак якщо в романі Пушкіна «літери створюють основу для зображення пристрасті» (Stovel, 1998:2), то в романі «Білий готель» листи виконують більш еkleктичні цілі. Таким чином, листи, які становлять «Пролог», забезпечують «рамку для роману», тоді як листи, унесені в розділ «Санаторій», мають на меті викликати в читача недовіру до голосу, якому він схильний довіряти (Corgăia, 1985).

У вірші Лізи знаходимо пародію на Тетяну з «Євгенія Онегіна»: вона зіграла Тетяну, коли співачка й найкраща подруга Віра Серебрякова зламала руку та не змогла виконати цю роль. Лист, який складається з відповіді на пропозицію Віктора одружитися після смерті Віри, закінчується тим, що Ліза приймає пропозицію. Крім того, у листі Тетяни виражаються типові страхи романтичної панянки, яка вирішує розкрити свою любов. Не в змозі заспокоїти свої почуття до Онегіна, Тетяна звинувачує його:

«Зачем вы посетили нас?

В глуши забытого селенья

Я никогда не знала б вас,

Не знала б горького мученья (Пушкін А. «Євгеній Онегін»),

щоб пізніше визнати: «То в вышнем суждено совете...

То воля неба: я твоя» (Пушкін А. «Євгеній Онегін»), висловлювання, яке передає детерміністичне ставлення до життя. Нарешті, Тетяна пояснює, чому їй довелося написати листа, гіперболічно стверджуючи, що Онегін був об'єктом її мрій:

«К моим младенческим мечтам

Тогда имели вы хоть жалость» (Пушкін А. «Євгеній Онегін»).

Вищезгаданий лист Лізи є пародійним переписуванням листа Тетяни, ураховуючи, що «її відповідь Віктору оформлена словами Тетяни» (Bartkowski, 1990: 289). Із самого початку вона проводить паралель між собою та героїнею Пушкіна, коли зауважує:

«В одном лишь схожи до предела

Мы с нею – тем, что грудь огнем

Горит все жарче с каждым днем» (Томас Д. «Белый отель»). Тим не менше, будучи зрілою жінкою, її груди горять не через дівочу закоханість, а через те, що виходить за межі людського розуміння. Ліза також запитує Віктора: «Зачем ты пробудил томлень?» (Томас Д. «Белый отель»), але, на відміну від Тетяни, у неї є минуле, від якого вона не повністю вилікувалася.

Проте, поки Тетяна переконана, що за її пристрасть винна доля, Ліза зауважує:

«Боюсь, причин тому не зная,

Сорвать цветок, желанный мне;

Жива, но словно не вполне» (Томас Д. «Белый отель»).

Самоаналіз Лізи робить її нездатною зрозуміти, чому її душа «изношена» (Томас Д. «Белый отель»), а її внутрішні страхи, викликані маренням і поганим здоров'ям, контрастують зі сновидіннями й солодкими мріями Тетяни. Гіпертекстуальний зв'язок між цими двома текстами та двома жіночими персонажами має на меті пролити світло на майбутнє Лізи. Ознайомлений читач знає, що кохання Тетяни й Онегіна, хоча й не трагічне, далеко не щасливе: Тетяна виходить заміж за аристократа, коли дізнається, що її кохання до Онегіна нерозділене, і живе щасливим життям до моменту, коли Онегін зустрічає її, тепер уже зрілу жінку, і визнає своє кохання; але вона відкидає його любов, кажучи: «Но я другому отдана; / Я буду век ему верна» (Пушкін А. «Євгеній Онегін»). Включення оповідання Пушкіна в роман «Білий готель» можна розуміти як очіку-

вання одруження Лізи з Віктором: вона переїжджає до Києва, де зустріне свою смерть, і через кілька місяців після їхнього одруження Віктора заарештовують і страчують. Аналогія, яку можна провести, полягає в тому, що ні Тетяна, ні Ліза Ердман не мали цілком щасливого шлюбу.

Висновки. Роман «Білий готель» можна вважати прикладом британського постмодернізму, у рамках якого письменник підіймає болючі, філософські проблеми сучасного світу. Роман Томаса

справді надзвичайно інноваційний не тому, що автор винайшов новаторську техніку оповіді, а тому, що він об'єднав добре відомі прийоми, щоб створити потужний гібридний твір, у якому велику роль відведено російській темі та літературі. Аналіз інтертекстуального поля роману дає змогу зробити висновок, що в письменницькому світобаченні Томаса російська тема посідає важливе місце, висвітлюючи яку письменник утворює унікальні, складні та багатопланові тексти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Джанбек А., Бондаренко Л. Сюжетные особенности романа Д. Томаса «Белый Отель». *Исследования молодых ученых*. 2014. С. 135–137.
2. Кузнецов А. Бабий Яр. URL: <https://litmore.ru/5441-babiy-yar.html>.
3. Пушкин А. Евгений Онегин. URL: https://royallib.com/book/pushkin_aleksandr/evgeniy_onegin.html.
4. Томас Д. Белый отель. URL: <https://bookzip.ru/2548-belyj-otel.html>.
5. O'Bell Leslie. In search of «Egyptian nights»: Pushkin and D. M. Thomas «Ararat». *Пушкинский журнал*. 1993. Т. 1. С. 3–20.
6. Bartkowski F., Stearns C. The Lost Icon in «The White Hotel». *Journal of the History of Sexuality*. 1990. № 1 (2). P. 283–95.
7. Brown L. F. The White Hotel: D. M. Thomas's Considerable Debt to Anatoli Kuznetsov and Babi Yar. *South central review*. 1985. № 2 (2). P. 60–79.
8. Casademont R. Art and the Unseen Pattern in the Universe: An Interview with D. M. Thomas. *European English Messenger*. 1994. № 3 (2). P. 7–12.
9. Correia E. D. A Narratological Analysis of D. M. Thomas's THE WHITE HOTEL. URL: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/311/1/MestradoErnestoCorreia.pdf>.
10. Cowart D. Being and Seeming: The White Hotel. *Novel*. 1986. № XIX. P. 225.
11. Cross R. K. The Soul Is a Far Country: D. M. Thomas and «The White Hotel». *Journal of Modern Literature*. 1992. XVIII: 1. P. 19–47.
12. Felder L. D. M. Thomas: The Plagiarism Controversy, Dictionary of Literary Biography Yearbook ed. *Richard Ziegfeld et al. Gale*. 1983. P. 77–82.
13. Flanagan T. To Babi Yar and Beyond. *Nation*. 2 May 1981. P. 538.
14. Gay P. Freud: A Life for Our Time. *Norton*. 1988. P. 205–220.
15. Leighton L. G. Translation and Plagiarism: Puskin and D. M. Thomas URL: <http://www.jstor.org/stable/308547?origin=JSTOR-pdf>.
16. Newman R. D. D. M. Thomas' «The White Hotel». Mirrors, Triangles, and Sublime Repression. *Modern Fiction Studies*. 1989. № XXXV. P. 194–95.
17. Robertson M. F. Hystery, Herstory, History: Imagining the Real in Thomas's The White Hotel. *Contemporary Literature*. 1984. № XXV. P. 474.
18. Stovel N. Tatiana's Letter, A Literary Legacy: From Pushkin's Eugene Onegin to D. M. Thomas's White Hotel. *International Fiction Review*. 1998. № 25 (1–2). P. 1–11.
19. Thomas D. Official site. URL: https://www.dmothomasonline.net/articles_122937.html.
20. Thomas D. trans. Way of All the Earth, by Anna Akhmatova. Ohio University Press. 1979. P. 95.
21. Wirth-Nesher H. The Ethics of Narration in D. M. Thomas's The White Hotel. *Journal of Narrative Technique*. 1985. № 15 (1). P. 15–28.

REFERENCES

1. Dzhanbek A., Bondarenko L. Syuzhetnyie osobennosti romana D. Tomasa «Belyiy Otel». [Specificities of the plot of the novel «The White Hotel» by D. Thomas]. *Issledovaniya molodyih uchenyih*, 2014, pp.135–137 [in Russian].
2. Kuznetsov A. Babiy Yar. [Babiy Yar]. URL: <https://litmore.ru/5441-babiy-yar.html> [in Russian].
3. Pushkin A. Evgeniy Onegin [Evgeniy Onegin]. URL: https://royallib.com/book/pushkin_aleksandr/evgeniy_onegin.html [in Russian].
4. Tomas D. Belyiy otel. [White hotel]. URL: <https://bookzip.ru/2548-belyj-otel.html> [in Russian].
5. Bartkowski F. and Stearns C. The Lost Icon in «The White Hotel». *Journal of the History of Sexuality*, 1990, Nr 1 (2), pp. 283–95.
6. Brown L. F. The White Hotel: D. M. Thomas's Considerable Debt to Anatoli Kuznetsov and Babi Yar. *South central review*, 1985, Nr 2(2), pp. 60–79.
7. Casademont R. Art and the Unseen Pattern in the Universe: An Interview with D. M. Thomas. *European English Messenger*, 1994, Nr 3(2), pp. 7-12

8. Correia E. D. A Narratological Analysis of D. M. Thomas's THE WHITE HOTEL. URL: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/311/1/MestradoErnestoCorreia.pdf>.
9. Cowart D. Being and Seeming: The White Hotel. Novel, 1986, Nr XIX p. 225.
10. Cross R. K. The Soul Is a Far Country: D.M. Thomas and The White Hotel. *Journal of Modern Literature*. 1992, Nr XVIII: 1, pp. 19–47.
11. Felder L. D. M. Thomas: The Plagiarism Controversy, *Dictionary of Literary Biography Yearbook*, ed. Richard Ziegfield et al. Gale, 1983, pp. 77–82.
12. Flanagan T. To Babi Yar and Beyond. *Nation*, 1981, p. 538.
13. Gay P. Freud: A Life for Our Time. Norton, 1988, pp. 205–220.
14. Leighton L. G. Translation and Plagiarism: Puskin and D. M. Thomas. URL: <http://www.jstor.org/stable/308547?origin=JSTOR-pdf> [in English].
15. Newman R.D. D. M. Thomas' «The White Hotel». *Mirrors, Triangles, and Sublime Repression. Modern Fiction Studies*, 1989, Nr XXXV, pp. 194–95.
16. O'Bell Leslie. In search of «Egyptian nights»: Pushkin and D.M. Thomas «Ararat». *The Pushkin journal*, 1993, T. 1, pp. 3–20.
17. Robertson M. F. Hystery, Herstory, History: Imagining the Real in Thomas's «The White Hotel». *Contemporary Literature*, 1984, Nr XXV, p. 474.
18. Stovel N. Tatiana's Letter, A Literary Legacy: From Pushkin's Eugene Onegin to D. M. Thomas's «The White Hotel». *International Fiction Review*, 1998, Nr 25 (1–2), pp. 1–11.
19. Thomas D. Official site. URL: https://www.dmothasonline.net/articles_122937.html [in English].
20. Thomas D. trans. *Way of All the Earth* by Anna Akhmatova. Ohio University Press, 1979, p. 95.
21. Wirth-Nesher H. The Ethics of Narration in D. M. Thomas's «The White Hotel». *Journal of Narrative Technique*, 1985, Nr 15 (1), pp. 15–28.

Тетяна ОГАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-8400-1670

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови та журналістики

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) *tetogarenko@gmail.com*

Тетяна ЛІШТАБА,

orcid.org/0000-0002-6060-0900

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови та журналістики

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) *tanya@lishtaba.com*

СИНТАКСИС ПОЕЗІЙ А. С. МАЛИШКА

У статті проаналізовано синтаксичний рівень поетичних творів А. С. Малишка. Узагальнено підходи до класифікації речень за структурним і семантичним принципами. Звернено увагу на особливості вживання в поезіях митця синтаксичних одиниць з різною метою висловлювання: розповідних, питальних, спонукальних. Питальні речення в поезіях зазвичай не виконують свого прямого призначення – не формулюють питання, яке потребує відповіді. Вони несуть важливу стилістичну функцію – створюють ефект роздуму, наітовхують читача на міркування.

Доведено, що окличні речення яскраво передають емоційний настрій автора, героя, а це забезпечує потужний вплив поезії.

З погляду структури А. С. Малишко вживає різноманітні конструкції. Речення, в яких функціонує тільки граматичний центр і відсутні другорядні члени, не продуктивні в поетичних текстах письменника. Частіше в поезіях А. С. Малишка вживаються речення з декількома другорядними членами для змалювання повної, яскравої картини.

Помітною особливістю поезій письменника є вживання однорідних обставин місця, виражених приїменниково-іменниковими конструкціями.

Аналіз текстів підтвердив, що потужними стилістичними ресурсами характеризуються речення з відокремленими членами речення. Оскільки відокремлюються тільки другорядні компоненти, то автор може, змінюючи місце, поширеність другорядних членів речення, ставити їх у позицію відокремлення і таким чином зосереджувати увагу на визначених характеристиках.

Різні типи складних одиниць у поетичних текстах виконують неоднакову функцію.

Складносурядні речення традиційно вживаються для зображення картин природи. Залучення тих чи тих сполучників сурядності дозволяє передати такі відношення, які запрограмовані письменником. Найпродуктивніше А. С. Малишко вживає складносурядні речення з єднальними сполучниками, завдяки яким передається значення одночасності.

Поряд зі складносурядними одиницями найпродуктивнішими реченнями для зображення природи є безсполучникові конструкції.

Аналіз засвідчив, що для поезій А. С. Малишка характерним є вживання складнопідрядних речень розчленованого типу, в яких підрядні частини виражають різноманітні обставинні значення.

Ключові слова: поезії А. С. Малишка, синтаксичний рівень, стилістичні функції, прості речення, складні речення.

Tetiana OHARIENKO,

orcid.org/0000-0002-8400-1670

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Journalism
Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko
(Kropyvnytskyi, Ukraine) *tetogarenko@gmail.com*

Tetiana LISHTABA,

orcid.org/0000-0002-6060-0900

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Journalism
Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko
(Kropyvnytskyi, Ukraine) *tanya@lishtaba.com*

SYNTAX OF POETRY BY A. S. MALYSHKO

The article analyzes the syntactic level of poetic works by A. S. Malyshko. The approaches to the classification of sentences according to structural and semantic principles are generalized.

Attention is paid to the peculiarities of the artist's use of syntactic units in poetry for different purposes of expression: narrative, questionable, prompting. Interrogative sentences in poetry usually do not fulfill their direct purpose – do not formulate a question that needs an answer. They carry an important stylistic function - the effect of reflection is created, prompting the reader to think.

It is proved that exclamatory sentences vividly convey the emotional mood of the author, the hero, and this provides a powerful influence of poetry.

From the point of view of the structure of A. S. Malysenko uses various designs. Sentences in which only the grammar center functions and there are no secondary members are unproductive in the poetic texts of the writer. More often in the poetry of A. S. Malysenko sentences with several secondary members are used to make a complete, vivid picture.

A notable feature of the writer's poetry is the use of homogeneous circumstances of the place, expressed by preposition-noun structures.

The analysis of texts confirmed that powerful stylistic resources characterize sentences with separated sentence members. The author can, by changing the place, the prevalence of secondary sentence members, put them in a position of separation and thus focus on certain characteristics because only minor components are separated.

Different types of complex units in poetic texts perform a different function.

Complex sentences are traditionally used to image pictures of nature. The involvement of certain conjunctions of surrealism allows you to convey such relationships that are programmed by the writer. The most productive A. S. Malysenko uses complex sentences with connective conjunctions, through which the value of simultaneousness is transmitted.

Along with compound units, the most productive sentences for depicting nature are incoherent constructions.

The analysis showed that for the poetry of A. S. Malysenko is characterized by the use of complex subordinate sentences of the dismembered type, in which the subordinate parts express various circumstantial meanings.

Key words: *poetry of A. S. Malysenko, syntactic level, stylistic functions, simple sentences, complex sentences.*

Постановка проблеми. Багато уваги з боку науковців приділено творам А. С. Малишка, якого по праву вважають одним із найталановитіших українських митців слова. Для мовного стилю письменника характерне багатство лексики (синонімів, фразеологізмів, влучних і дотепних висловів), адже, як відомо, він є майстром художньої, передусім словесної деталі. Мовна картина творів митця розглянута в різних аспектах дослідниками, але переважно всі вони зосереджені на літературознавчих проблемах художнього світосприйняття, тоді як багатство словесної виражальної спадщини часто залишено поза увагою. Лінгвопростір текстів автора вивчений недостатньо, хоча він не менш цікавий із погляду рівнів мовної системи, стилістичного багатства, художньої деталізації оповіді. Творчий доробок письменника, безперечно, заслуговує на окреме дослідження з питань використання синтаксичних одиниць для вираження поетичного задуму митця.

Аналіз досліджень. Творчість А. С. Малишка більше викликала зацікавлення літературознавців, ніж лінгвістів. Аналізувалися фольклорні витоки творчості поета, римостиль, у цілому мовна особистість Андрія Малишка. Вивчення синтаксичних особливостей творів А. С. Малишка до цього часу не проводилося, тому запропонована тема є актуальною.

Мета статті – проаналізувати синтаксичний рівень поетичних творів А. С. Малишка.

Виклад основного матеріалу. У синтаксичній науці речення класифікують за різними критеріями. Просте речення визначають за мінімальною кількістю головних членів, тобто воно має один граматичний центр. Монограматичний центр формують або два головні члени – підмет і при-

судок (якщо це двоскладне речення), або тільки один головний компонент (якщо це односкладне речення), або неподільна на члени речення синтаксична одиниця (нечленоване речення).

Прості неускладнені речення обов'язково мають у своєму складі граматичну основу. Предикативний центр може виражатися двома головними членами чи одним, тому в мові функціонують двоскладні й односкладні речення. Залежно від наявності/відсутності другорядних членів конструкції можуть бути поширені чи непоширені. Усі зазначені типи синтаксичних одиниць живаються в поезіях А. С. Малишка.

За метою висловлювання традиційно речення поділяються на розповідні, питальні, спонукальні. Частина синтаксистів виокремлює ще й бажальні одиниці.

Питальні речення в поетичних текстах А. С. Малишка частіше не мають власне питального значення, не потребують конкретної відповіді, тобто функціонують риторичні питання, наприклад: *Куди ти мчиш, куди летиш, / Моїх поривів птице рання?* (Малишко, 1986: 200); *Чи побачу милі твої плечі, / Очі – мов прозорі янтари?* (Малишко, 1986: 67); *Ти, хмарино у небі, / Ти, сестрице срібляста, / Ти скажи, – біля тебе / Не проходило щастя?* (Малишко, с. 92); *Чи морською синьою травою / Ти круг пальця хлопця обвела?* (Малишко, 1986: 159).

Питальні речення можуть виконувати важливу стилістичну функцію. Так, у поезії «Я скажу тобі...» кожна строфа закінчується питальним реченням, однак ці конструкції не потребують відповіді, а завдяки питальним реченням створюється ефект роздуму, міркування: *Я скажу тобі в саду, / Серце в слово покладу: / Що ж ти*

ходиш до другої / Не на радість, а біду? / ... Чи вона тайть злобу / На годинку, на добу? / Чи вона тебе згадає / Хоч для мене на журбу? (Малишко, 1986: 66–67). Стилістичний прийом епіфори активізує сприйняття поезії.

Спонукальні речення виражають заклик до дії, але він може мати різні модальні відтінки. Наприклад, наказ, рекомендацію: *Линь же вгору! Рвися вгору!* (Малишко, 1986: 69), – *Огнем, і кулею, й прикладом / Глуши все кодро до ноги...* (Малишко, 1986: 94); прохання: *А вийди, хазяїне, з хати / Та кинь своїм оком на все...* (Малишко, 1986: 75), *Дивною і вічно молодю / Одгукни у моїй душі* (Малишко, 1986: 303); нейтральне трактування: *Упали на чоло сивини / І слово упало: – Ходім* (Малишко, 1986: 104); *Посідаймо біля нього ми, / Де на струни падають громи, / Ластівки на вилеті гарячому* (Малишко, 1986: 203).

Синтаксичні конструкції, які не містять емоційного забарвлення, називаються неокличними й подають інформацію без почуттів. У таких реченнях не прочитується авторське бачення зображуваного, як-от: *Згадають степи в супокі, / Далеких громів багрянці, / І коней в поході, і зброю, / Затиснуту міцно в руці* (Малишко, 1986: 77); *Шумливі верби голубіли, / Хилили гіллями на схід. / Високо ластівки летіли, / Вони ж не рвалися услід* (Малишко, 1986: 299). На відміну від неокличних окличні речення яскраво передають емоційний настрій автора, героя, а це створює потужний вплив на сприйняття поезії. Наприклад: *Найсвятіше слово наше – мати, / Рідна земле, правда і любов!* (Малишко, 1986: 118); *Тільки небо, незвичайне небо!* (Малишко, 1986: 126); *Земля моя, душі ясна вірада, / Багрець лісів, ніколи не в'ялись!* (Малишко, с. 128); *Які шляхи в ранковій сивині! / Як море трав схилилось від роси! / Яка земля у сонячній огні, / І яблуні – мов білі паруси!* (Малишко, 1986: 167).

Речення, в яких функціонує тільки граматичний центр і відсутні другорядні члени, непродуктивні в поетичних текстах А. С. Малишка. Такі одиниці не містять означальних, обставинних поширювачів, тому передають інформацію тільки про предмет і його предикативну характеристику, наприклад: *Чайка вироста. / Дише хвиля* (Малишко, 1986: 61). Однак для поетичних текстів важливими є саме додаткові поширювачі, які містять ширші можливості для опису явищ, тому продуктивним є вживання поширених речень. Конструкція може містити тільки один другорядний член, як-от: *Тут жив співець* (Малишко, 1986: 201). Частіше в поезіях А. С. Малишка вживаються речення з декількома другорядними

членами для змалювання повної, яскравої картини, наприклад: *Опаде сонце русе / Ген побіля хати* (Малишко, 1986: 169); *Вікові зелені кручі / В осінній обнові* (Малишко, 1986: 189); *Зимніх вулиць течія невпинна / Широко огнями розлилась* (Малишко, 1986: 205); *Пісня рветься перед боєм / В зимову холодну пору* (Малишко, 1986: 55); *Вилітають сині вітровії / Прямо з чорноморської землі* (Малишко, 1986: 61).

Односкладні речення функціонують у мові паралельно з двоскладними, але відрізняються способом вираження предикативності. Один головний компонент сконцентровано, економно передає інформацію, яка у двоскладному розподілена між підметом і присудком. Отже, односкладні речення економніші й динамічніші порівняно з двоскладними. У поезіях А. С. Малишка трапляються односкладні номінативні (називні) речення: *Яке безмежжя!* (Малишко, 1986: 88), дієслівні безособові: *Вересневі, прозорі / Згадують неважко* (Малишко, 1986: 220). Найбільш продуктивно вживаються означено-особові, які проводять пряму паралель з автором-героєм, тобто особа визначена й відома, як-от: *Яблуко візьму. Угледжу цвіт / У саду із листям тополним* (Малишко, 1986: 63); *Проведу тебе до поля, / Гляну в очі, на уста...* (Малишко, 1986: 164); *Назову тебе уперше, мила, / Рибкою, і щастям, і зорею...* (Малишко, 1986: 165); *Із шуки зварим юшку* (Малишко, 1986: 220).

Прості ускладнені речення у творах А. С. Малишка вживаються продуктивно.

Ускладнені речення, які посідають проміжне місце між простими неускладненими й складними, активно вживаються в сучасній українській мові. Перевага таких одиниць полягає в тому, що вони дають змогу передати більше інформації, не обтяжуючи конструкцію зайвим граматичним центром. Ускладнювальні компоненти виконують різну стилістичну функцію в поетичних творах.

Однорідні члени речення дозволяють перерахувати однотипні поняття. А. С. Малишко вживає речення з однорідними підметами, однак нечасто: *І льотчики, і мореходи, / І яблунівські старики / Стоять над плесами ріки, / Минулі згадують походи* (Малишко, 1986: 205); *Зерно і камінь, суша і вода / Достойні бути зображені в картині...* (Малишко, 1986: 253); *Дорога й луг, стежина й брід – / Все спалене твоє...* (Малишко, 1986: 107); з однорідними додатками: *Любов свою і жаль / Виспівав за дев'яносто років / Про серця, і сонце, і печаль* (Малишко, 1986: 60); *Тихі води дніпрові / Я стрічав у дорозі, / Сині хмари, діброви, / Снілі ранки та грози*

(Малишко, 1986: 91). Найпродуктивніше вживаються конструкції з однорідними присудками, бо саме дієслівні компоненти допомагають створити ефект градації, динамічності: *Русявий гармоніст лади настроїв*, / *Шукав мотивів тихих і незлих* (Малишко, 1986: 232); *Сірий вовк помчав на тропи горні*, / *В темні пущі дівчину поніс* (Малишко, 1986: 263); *Шепче вітер на валу*, / *Гонить хвилю немалу...* (Малишко, 1986: 214).

Помітною особливістю поезій А. С. Малишка є вживання однорідних обставин місця, виражених прийменниково-іменниковими конструкціями, наприклад: *За ліском, за проліском* / *Бігають зайчата* (Малишко, 1986: 220); *За колоссям кровистим*, / *За ліском бере золистим* / *Грають сурмачі* (Малишко, 1986: 227).

Потужними стилістичними ресурсами характеризуються речення з відокремленими членами речення. Оскільки відокремлюються тільки другорядні компоненти, то автор може, змінюючи місце і поширеність другорядних членів речення, ставити їх у позицію відокремлення й таким чином зосереджувати увагу на визначених характеристиках.

Надзвичайним впливом характеризуються відокремлені непоширені означення, оскільки зазвичай вони не виділяються, тому автор створює умови для відокремлення з певною метою – підкреслити саме цю означальну характеристику, наприклад: *І дивляться соняхи, тягнуться, ніжні*, / *До сонця у небо, до сонця, та й годі!* (Малишко, 1986: 256); *Спить земля, охмарена і славна*, / *А в Путивлі кричє віща птиця* (Малишко, 1986: 174).

Відокремлені означення й прикладки завжди навантажені за змістом, їхнє пунктуаційне виділення сприяє інтонаційному наголошенню, в такий спосіб уся увага читача концентрується на визначеному компоненті. Наприклад: *І слава наша, числами незлічена*, / *Породить слова праведний огонь...* (Малишко, 1986: 117); *Берези, ніжні босоніжки*, / *Задумались про синій вечір* (Малишко, 1986: 252); *Гонець крилатий – сивий голуб* – / *До хати лине з-під небес* (Малишко, 1986: 295); *Дядько мій, Микита-чорнокнижник*, / *Швець і мрійник, славний чоловік*, / *Все життя розповідав про ніжність*, / *Хоч її не бачив цілий вік* (Малишко, 1986: 122).

Відокремлені обставини теж мають підкреслене значення в разі виділення, однак воно не таке визначальне, як у відокремлених означень і прикладок: *Вони дають данину славі*, / *Сховавши радости й жалі* (Малишко, 1986: 225);

Більшого забарвлення набувають відокремлені обставини, виражені порівняльними кон-

струкціями, як-от: *Як фата моргана, проходять хмари*, / *Високі, далекі, ясні кораблі* (Малишко, 1986: 115); *Я на стайні коневі, як другу*, / *Обережок у жолоб підкину* (Малишко, 1986: 71); *Несе у серці заповіт*, / *Як гордий Прометей* (Малишко, 1986: 107); *Як спогади солдатських душ*, / *Лежать перегорілі трави* (Малишко, 1986: 194).

Синтаксично ізольовані конструкції (вставні, вставлені одиниці, звертання) не виступають членами речення, але для змісту є надзвичайно важливими. Так, неможливі поетичні тексти без звертань. А. С. Малишко вживає в ролі звертань іменники на позначення конкретних понять-осіб, як-от: *Я тебе згадаю, дівчино*, / *Золоту мою красу* (Малишко, 1986: 68); *Спи, засни, моя дитино*, / *Спи, моє маля...* (Малишко, 1986: 267). Нерідко такі звертання поширені для повноти характеристики, наприклад: *Де ти, мій милий, спочив опівночі*, / *Де тобі снилися очі дівочі?* (Малишко, 1986: 128); *Здоров, мій друже, мій старий Оксене*, / *Ми скільки літ не бачились з тобою...* (Малишко, 1986: 157).

Для поезій А. С. Малишка продуктивним є вживання в ролі звертань персоніфікованих явищ, це створює ефект пафосу, піднесеності, наприклад: *О мій врожаю, світла моя доля*, / *Візьму я колос, тихо коливну...* (Малишко, 1986: 88); *Зоре ж моя світанкова*, / *Палай наді мною!* (Малишко, 1986: 189); *– Дзвени, дзвени, маленька пташко*, / *У весняну блакитну рань*, / *Щоб не було в дорозі важко*, / *Неси тривогу сподівань* (Малишко, 1986: 195); *Ви, степи широкії, ти, дорого збита*, / *Жито потолочене та сиві небеса!* (Малишко, 1986: 101).

Для української літературної мови нормативним є вживання звертання у формі кличного відмінка. У текстах А. С. Малишка переважно дотримано таких вимог. Уживання в називному відмінку можливе тоді, коли такої форми вимагає розмір вірша або ж уживається іменник у формі множини.

Вставні компоненти допомагають авторові виразити додаткові модальні відтінки. Аналіз показав, що письменник не часто вводить такі одиниці, що зумовлено, очевидно, специфікою поетичних текстів: *Здається, вчора ми ще тут ходили* / *Збирають гриби і стиглі полуниці...* (Малишко, 1986: 172); *...Син її служить десь на границі* / *З рік, може, буде, а може, й два* (Малишко, 1986: 227); *Може, дні минуть лихі в самотині?* (Малишко, 1986: 285).

Більш продуктивно вживаються вставлені конструкції. Якщо вставні одиниці містять суб'єктивну оцінку, то вставлені передають об'єктивну модальність, тобто дають додаткове

до основного повідомлення. Це можуть бути й супровідні доповнювальні одиниці, й пояснювальні, й компоненти із семантикою уточнення, наприклад: *Везли у заметілі / (санчат скрипучий біг)* (Малишко, 1986: 210); *І не подумай, що забув про тебе, / (ожина в полі, поїзди і сміх...)* (Малишко, 1986: 241); *Люблю недаром / За крила міцні чи за бистре око / (Вбиває гадюку одним ударом, / А потім в небі кружляє високо)* (Малишко, 1986: 251); *Це бачив день, що ходить пішки / (Він може свідком бути при ділі)...* (Малишко, 1986: 253); *Мій дядько, швець Микита-чорнокнижник, / Горілку пив і клад шукав щоліта / (Нажив горба і волосом поси-вів / За тим немудрим шевським ремеслом)...* (Малишко, 1986: 286);

Синтаксис поетичних творів А. С. Малишка надзвичайно багатий, тому трапляються речення не тільки з одним, а й з декількома ускладнювальними компонентами. Такі синтаксичні одиниці дають повну яскраву картину.

У реченні можуть поєднуватися однорідні й відокремлені члени, наприклад: *І тоді від сходу, ніби птиці, / Поповзли хмарини сизокрилі, / Оросили землю до зірничі, / Оросили землю, гожі й милі* (Малишко, 1986: 62); *Я сміюся, одинокий, / І печалюся з тобою* (Малишко, 1986: 65).

Однорідні члени речення можуть уживатися в реченні поряд зі звертанням, відокремленою прикладкою, як-от: *Ниво родюча, квітко-розмай, / Милому звістку неси, передай* (Малишко, 1986: 128); *Не сумуй одна, / Не журиш одна, / Дівчино моя хороша, / Вишня наливна!* (Малишко, 1986: 65).

Поєднання вставного компонента й однорідних членів створює епічність розповіді, наприклад: *Бувало, / У ніч в степу чи в росянисту рань / Закурить люлюку, розповість немало / Веселих чи суворих повідань* (Малишко, 1986: 87).

Усі відтінки відчуттів можна передати завдяки декільком відокремленим членам: *Нові чуття, не зріднені з журбою, / Оdkрилися, як невідомий клад...* (Малишко, 1986: 266).

Важлива роль складних синтаксичних одиниць у тестах письменника. Різноманітність поліпредикативних одиниць дає можливість авторові вибирати найбільш вдалі конструкції в конкретній комунікативній ситуації.

Складносурядні речення традиційно вживаються для зображення картин природи. Залучення тих чи тих сполучників сурядності дозволяє передати такі відношення, які запрограмовані письменником. Найпродуктивніше А. С. Малишко вживає складносурядні речення з єднальними

сполучниками, завдяки яким передається значення одночасності, наприклад: *Шепочеться діброва, / Та вечірні плинуть небеса, / Та зоря палає малинова, / Як твоя косинка, не згаса* (Малишко, 1986: 159); *І колишеться м'ята, / І тремтить далина, / І доріг тих багато, / А Вітчизна – одна* (Малишко, 1986: 167).

Для зображення картин природи залучаються складносурядні речення із зіставно-протиставними сполучниками, вони дозволяють передати паралельно існуючі явища, як-от: *На Коростень побігла залізниця, / А над степами встало чисте небо, / І гомонить широке Подніпров'я, / Лісів дзвінких осінні багрянці* (Малишко, 1986: 172);

Поряд зі складносурядними одиницями найпродуктивнішими реченнями для зображення природи є безсполучникові конструкції. Перерахування декількох явищ, об'єктів викликає в уяві широкомасштабну зорову картину. Спостерігаймо: *За шуміли дві тополі, / За ярами вітер зник* (Малишко, 1986: 57); *Половіє в полі жито, / Сонце падає в траву, / Коней ковані копита / Б'ють дорогу степову* (Малишко, 1986: 57); *Пахло літо в ясній передгроззі, / Наша яблуня кинула цвіт* (Малишко, 1986: 64); *Ліси виносять виточені жолуді, / Земля живе і вимага пісень, / Підводиться земний, великий полудень, / Моєї долі ясний першодень* (Малишко, 1986: 116). Відсутність сполучників динамізує розповідь, дає можливість не розпорошувати увагу на додаткові компоненти, як-от: *Гроза пройшла за обрієм високим, / Шумлять озера хвилею на схід, / Встає гілля, налите синім соком, / І ярина, і яблуневий плід* (Малишко, 1986: 124); *Гуси над нею летять і курликають, / Грім упада, ударяючи глухо, / Осінь сідає від спраги великої / Коси змочити чи випити кухоль* (Малишко, 1986: 259).

Складнопідрядні речення в українській мові виявляють найбільшу семантичну різноманітність.

Кількісне й семантичне багатство складнопідрядних одиниць спричинило різні підходи до класифікації цих речень. Традиційним є поділ на одиниці розчленованої і нерозчленованої структур. Нерозчленовані одиниці дають можливість передати характеристики, які сприймаються як складна цілісність. Визначальним для реалізації є вид підрядної частини. Речення з підрядними означальними передають атрибутивні характеристики, наприклад: *Дівчину, що названа Маринка, / На своїм шляху не обмину* (Малишко, 1986: 164); *В годину синьозору, / Де сніжні круті, / Посередині бору / Побачили її* (Малишко, 1986: 210). Займенниково-співвідносні підрядні частини мають ефект замовчування, інтриги,

який створюється за допомогою корелятивної пари, як-от: *Там, де клени стоять обійнявшись, із першим сніжком на чолі, / Ти з крила самолёта упала в обійми гарячі землі* (Малишко, 1986: 214).

Аналіз засвідчив, що для поезій А. С. Малишка характерним є вживання складнопідрядних речень розчленованого типу, в яких підрядні частини виражають різноманітні обставинні значення. Такі одиниці вводяться автором для називання місця подій: *Де кипуча водяна просторінь, / В'яне день* (Малишко, 1986: 61); *Ми удвох проходимо полями, / Де гречками пахне гаряче* (Малишко, 1986: 67).

Часові поняття можуть передаватися завдяки підрядній часовій, наприклад: *Але коли минеться мука / Шукань і визначень на все, / Він прийде, в серце знов постука, / Гарячі барви принесе* (Малишко, 1986: 269); *А як лід по ріках сколеться, / То дугами повесні / На майдани та околиці / Понесу свої пісні* (Малишко, 1986: 215).

Значення мети реалізується в складнопідрядних реченнях з підрядною мети: *Сам посадив гіллясте смереча, / Щоб вирросло зелене серед літа, / Щоб кроною шуміло на півсвіту, / Весною красувалось, як дівча* (Малишко, 1986: 151); *Ягідками нагодою, / Знамено розшию, / Щоб чорняву, молодую / Взяли в Коломию* (Малишко, 1986: 236).

Складні конструкції залучаються і для передачі причинових відношень: *Розшумовуйся, зелений дубе, / Як весінній перегрім, / Бо заграли голосисті труби на кордоні грозівім* (Малишко, 1986: 168); і для вираження допустових характеристик: *Хоч день поліг на сконі, / Розлив небес криницю, / Та мчать гривасті коні / Рожеву колісницю* (Малишко, 1986: 257).

Смислове навантаження синтаксичної одиниці збільшується, коли утворюється багатокомпонентне складнопідрядне речення: значна кількість

предикативних частин дозволяє передати градацію, накопичення характеристик. Такі речення в поетичних творах А. С. Малишка не часто вживані, але уможливають створення широкої епічної картини, наприклад: *Минуло днів і вечорів немало / З тих пір, як проходив Охрім, бувало, / І в Листвяниці, і по других краях, / Як, в постолі обувши свого пана, / Спалили дві гуральні спозарана / І головешки кинули на шлях* (Малишко, 1986: 178); *І там, де одквітла ожина, / Згадай на шляху вороття, / Що в тебе є мати, дружина, / Чорняве утішне дитя* (Малишко, 1986: 243).

Подібну функцію виконують і складні синтаксичні конструкції з різними типами й видами зв'язку, але вони ще більше розширюють семантику речення за рахунок уведення різних зв'язків.

Поєднання безсполучникового й сурядного зв'язків традиційне для передачі візуальних картин природи, наприклад: *Зима завітала, снігів намело, / В облогу взяли сніговії, / І тепла сніжинка летить на чоло, / Дівчатам заіскрює вії* (Малишко, 1986: 127); *Наснилось: небеса й долини / Горять багрянцем весняним / І ключ у небі лине й лине, / Як сон, як молодість, як дим* (Малишко, 1986: 166).

Залучення сурядного й підрядного зв'язків спостерігається, коли необхідно передати психологічний стан героя, як-от: *І начебто замилюється око, / Та не минеться гіркота досад, / Бо ти предстанеш тиха, одинока, / І знову землю, вітер і потоки / Я поверну назад, назад, назад!* (Малишко, 1986: 254).

Отже, поетичний синтаксис А. С. Малишка характеризується багатством і різноманітністю синтаксичних одиниць, що уможливорює передачу психологічного стану героя й авторського бачення зображуваного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малишко А. Твори : в п'яти томах. Київ : Дніпро, 1986. Том 1: Поезії. 430 с.
2. Загнітко А. П. Теоретична грамати́ка сучасної української мови: Морфоло́гія. Синтаксис. Донецьк, 2011. 991 с.

REFERENCES

1. Andriy Malysenko. Tvory v piaty tomakh T. 1. Poezii. [Works in five volumes. Volume 1: Use a volume that you want to use Poetry]. Kyiv: Dnipro, 1986. 430 p. [in Ukrainian].
2. Zagnitko A. P. Teoretychna hramatyka suchasnoi ukrainiskoi movy: Morfolohiia. Syntaksys [Theoretical grammar of modern Ukrainian language: Morphology. Syntax]. Donetsk, 2011. 991 p. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2 – 3.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-13>

Любов ПЕЧЕРСЬКИХ,
orcid.org/0000-0003-1377-4462

кандидат філологічних наук,
докторант кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) lpetcherskyh@i.ua

ЖАНРОТВОРЧІ СТРАТЕГІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПОСТМОДЕРНОГО РОМАНУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «РАДІО НІЧ» Ю. АНДРУХОВИЧА)

У дослідженні робиться спроба виокремити нові, порівняно з попередніми романами, жанротворчі стратегії на матеріалі роману «Радіо Ніч» Ю. Андруховича. Особливу увагу зосереджено на визначенні мотивів, уперше актуалізованих у романістиці письменника. З'ясовується, що літературною критикою зверталася увага на такі аспекти поетики, як автоалюзія, пластичність мови, якісний сюжет та цілісність твору, паралельний музичний вимір як додаткове звучання, автобіографічність, бароковий вимір простору в романі, біблійні алюзії, синестезія тощо. Аналіз нових жанротворчих стратегій, пов'язаних із переосмисленням постмодерністської естетики та особистими враженнями від переживання автором подій сучасності в період з 2014 до 2021 року, не проводився, що зумовлює актуальність роботи. Визначено теми й мотиви, нові для романістики автора: протистояння залежності від цифрової техніки, боротьба з пандемією, мотив пасивної евтаназії, вікового тинітусу, застосування сакральної символіки тощо. Окреслено основні типи вставних текстів, наявних у романі, серед яких спільні сні двох героїв, текст п'єси з відповідними жанровими особливостями, списки та переліки, детальний опис фотознімку як мікрожанр, сон героя, де він зустрічається з оповідачем роману, запис уявної внутрішньої камери. Запропоновано трактування образу Аніме в алюзійному порівнянні з категорією анімус/аніма К. Г. Юнга. Зазначено, що алюзійна спорідненість образів Аніме і принцеси Мононоке лежить у подібності сюжетів роману і фільму-аніме. Робиться висновок про те, що ключовим моментом обох творів є здатність героїв протистояти і впливати на власну долю. Визначається основне спрямування роману: реальність може здаватися непереможною, але герой здатний їй успішно протиставити власну силу, передусім подолавши свої негативні сторони, перемігши самого себе.

Ключові слова: роман, постмодернізм, жанротворча стратегія, мотив.

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

PhD in Philology,
Doctoral Student at the Leonid Ushkalov Department of Ukrainian Literature and Journalism
Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lpetcherskyh@i.ua

GENRE-MAKING STRATEGIES OF THE UKRAINIAN POSTMODERN NOVEL (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL “RADIO NIGHT” BY Yu. ANDRUKHOVYCH)

The study attempts to single out new, comparing to previous novels, genre-building strategies on the material of the novel “Radio Night” by Yu. Andrukhoanych. Particular attention is paid to determining the motives actualized in the novel for the first time. It turns out that literary criticism paid attention to such aspects of poetics as self-allusion, plasticity of language, quality plot and integrity of the work, parallel musical dimension as additional sound, autobiography, baroque dimension of space in the novel, biblical allusions, synesthesia and more. The analysis of new genre-creating strategies related to the rethinking of postmodern aesthetics and personal impressions of the author's experience of modern events in the period from 2014 to 2021 hasn't been carried out, which determines the relevance of the work. Topics and motives, new to the author's novels, are identified in the article: opposition to dependence on digital technology, resistance to pandemic, motive of passive euthanasia, age-related tinnitus, use of sacred symbols, etc.

The main types of insert texts available in the novel are outlined, including the common dreams of the two characters, the text of the play with appropriate genre features, lists, a detailed description of the photo as a microgenre, the hero's dream where he meets the narrator, copy of the the imaginary inner camera as well. The interpretation of the Anime image in the allusive comparison with the category of animus/anima by K. G. Jung is offered. It is noted that the allusions of the kinship of the images of Anime and Princess Mononoke lie in the similarity of the plots of the novel and the anime film. The significant allusive kinship of the images of Anime and Princess Mononoke from the film of the same name is singled out, the directions of further research are determined. The conclusion is that the key point of both works is the ability of the heroes to resist and influence their own destiny. The main message of the novel is defined as follows: reality may seem insurmountable, but the hero is able to successfully oppose his own strength, primarily by overcoming its negative aspects, defeating himself.

Key words: novel, postmodernism, genre-creating strategy, motive.

І немає різниці при цій ріці,
 Що відбивають твої зіниці,
 Твої вилиці, тінь на твоєму лиці –
 Наприкінці не буде різниці.
 Не матиме значення жодне з очей,
 І мовчання твоє не матиме значення.
 Освячена кожна з твоїх речей.
 До побачення, ніжна моя, до побачення.
 С. Жадан «Ріка»

Канон постмодерного роману твориться просто у нас на очах. Українські письменники творчо осмислили світовий літературний досвід постмодернізму й оприявнюють власне бачення його естетики, пов'язане з національними культурними архетипами, актуальними викликами дійсності, що вибудовується у відчутну лінію, що, ймовірно, згодом утворить національний канон літературного постмодернізму. З ранніх 1990-х років відбувся якісний стрибок, що охоплює зміни в тематиці, глибині осягнення та художньому аналізі подій та психологічного світу людини, відповідності сучасним потребам суспільства на актуальному етапі його розвитку.

Постановка проблеми. Увесь творчий шлях Ю. Андруховича пов'язаний із процесом творення канону постмодерного роману в українській літературі від моменту появи «Рекреацій» (1990) та «Московіади» (1992) (Андрухович, 1997б; Андрухович 1997а), а «Перверзія» (Андрухович, 2002) стала його еталоном. У текстах письменника актуалізовані такі складники жанрового канону, як пародіювання вад та протиріч сучасної цивілізації, множинність вибору в кожній життєвій ситуації, перформативність як спосіб комунікації, наскрізна відвертість та відсутність меж для зображення будь-яких аспектів життя, програмне порушення стереотипів і табу, демонстрація мовної та стилістичної віртуозності, поліжанровість та жанрова пастишізація, буфонадність жанру, фрагментарність і колажність структури, найширша культурна ерудиція й вільне обігрування традиції, сценарність (театральність або кінематографічність) життя, багат шаровість та поліваріантність розгортання наративу, симульганність та ін.

Попри свою синтетичність, філологічність, досить вузьку цільову аудиторію, романи Ю. Андруховича порушують актуальну філософську та суспільну проблематику, в центрі сюжету текстів автора завжди глибоко особисті переживання чутливої творчої особистості, її стосунки зі світом, осмислення напрямку метафізичних шукань.

Метою статті є виокремлення аспектів постмодерністської поетики, які цілеспрямовано актуалізує і роз-

робляє Ю. Андрухович у романі «Радіо Ніч» (Андрухович, 2021), визначення нових, порівняно з попередніми романами, жанротворчих стратегій, акцентування уваги на визначенні мотивів, уперше актуалізованих у романістиці письменника. Під час текстового аналізу використовується порівняльний метод.

Перші читачі роману, літературні оглядачі, звернули увагу на наявність автоалюзій, пластичність мови тексту, якісний сюжет та цілісність твору, паралельний музичний вимір як додаткове звучання (Шутяк, 2021), автобіографічність, алюзії до «Носорогів» Е. Йонеско, бароковий вимір простору, біблійні алюзії та синестезію (Романцова, 2020), наявність вічних образів, цитування як самоціль, відсилання до подій Революції Гідності тощо (Улюра, 2021).

Виклад основного матеріалу. У романі вперше актуалізовано тему протистояння «Цифрі» – війни, в будь-якому разі безнадійно програшної («Ніяких контактів у соцмережах, альбомів, дописів, look-ів, жодного відеозвіту. Нас немає для них <...>», вибору якнайменш вразливіших для прослуховування гаджетів (Андрухович, 2021: 373), оскільки «<...> все старе й немодне якраз безпечніше», то «<...> що новіший <...> гад (себто гаджет), то вразливіший він для прослуховувань і зламувань», – переконує автор (Андрухович, 2021: 359). Споріднений з даною тематикою неновий для Ю. Андруховича мотив постійного вислизання від переслідувачів, стеження і прослуховування, тобто порушення особистих меж і простору.

Людське життя, як впливає із сюжету роману, із часом, особливо ж останніми роками, стає все вразливішим і тендітнішим, зважаючи на нові виклики. Окреслено моральну сторону пасивної евтаназії (Андрухович, 2021: 385), спланованої «випадкової» смерті людини, яка знала забагато чужої інформації, пов'язаної з грошима (Андрухович, 2021: 387), тему труднощів співжиття та кризи стосунків (Андрухович, 2021: 404).

У романі знову звучить обурення автора станом речей у проблематиці «глобального потепління». Дії влади в ситуації з аномальною спекою в романі нагадують заходи із запобігання розповсюдження Covid-19 (Андрухович, 2021: 372). Автор алегорично торкається теми запобігання поширення ковіду: під виглядом протидії паніки та запобігання надзвичайних станів, пов'язаних з аномальною спекою, на наш погляд, у романі зображується ситуація з пандемією: «<...> локальна влада з огляду на аномальні температури запроваджувала всілякі надзвичайні стани і всіх новоприбульців зобов'язували ставати на облік» (Андрухович, 2021: 372).

Актуалізовано мотив переживання людиною тинітусу – слухових галюцинацій, властивих людям похилого віку, серед яких типовими є дзвін, свист, гуркіт водоспаду, стрекотання коників. У романі «Радіо Ніч» тинітусний хаос складається з дзвіночків, брязкалець, клаксонів, телефонного сопіння, проповзання гусені поверхнею молодих листків, комариної монотонії, цикадного тріщання, щелепного хрускоту сарани, сюрчання цвіркунових дивізій, флейт, козиків, свистульки й сопілки, скреготу, «поверх же того всього <...> вже прибувала Велика вода й через атональні вокалізи водогінно-каналізаційного походження наближався поки що віддалений рев чортових водоспадів, із яких найменшими здавалися ніагари» (Андрухович, 2021: 429). За допомогою фіксації переживання тинітусу автор художньо відображає відчуття тотальної самотності героя, яке присутнє і в попередніх романах письменника: «<...> Ротський наповнився просто болем. Самота, остаточна й безмежна, взяла його в такі безкомпромісні обченьки, що й дихати не хотілось» (Андрухович, 2021: 421). Втрата ворона Едгара і подруги Аніме спричиняє навіть відмову від слухання музики, що для професійного музиканта є рівноцінним втраті своєї ідентичності: «Цикади замінили йому всю іншу музику: жодної зі своїх незліченних антологій він тепер не слухав би» (Андрухович, 2021: 421). Зосередження на зовнішніх монотонних звуках формує відчуття ізольованості, що нагадує перебування у вакуумі, отже, відчуття самотності в цьому моменті роману доходить своїх граничних меж.

Тема сакральної символіки помітно зацікавила автора останнім часом і знайшла відображення в новому романі. Серед зображень татуювань Аніме – потрійна спіраль, трискеліон, знак жіночої сили або ж символ, що відповідає божественному звуку «Ом», єгипетський хрест Анх, Будда, третє око, вісім планет або чакра, двоїста єдність сонця і місяця, принцеса Мононоке, героїня популярного японського аніме 1997 року. Для подруги Ротського Аніме значущим є культурно-історичне підґрунтя символів, які вона майстерно переосмислила і поєднала. Розуміння значення татуювань, на переконання Ротського, передбачає необхідність любити й, імовірно, приймати інакше в Інакшому.

Рівні аллюзійної спорідненості образів Аніме і принцеси Мононоке лежать у подібності сюжетів роману і фільму. Герой аніме, принц Ашітака, вбивши вепра (звернімо увагу на подібний епізод втечі від білих носорогів уві сні Ротського), накликав на себе смертельне прокляття (прокляттям Ротського стало переслідування ласих до грошей Джефрі Субботніка осіб). Принцеві напророчено, що тільки він сам

може змінити свою долю, для чого той вирушає в небезпечні мандри. Сюжет роману Ю. Андруховича прозоро споріднений із сюжетом японського аніме. Ключовим моментом обох творів є здатність героїв протистояти і впливати на власну долю, в цьому лежить один із ключів для розуміння магістрального меседжу роману: реальність може здаватися непереборною, але герой здатний їй успішно протиставити власну силу, насамперед подолавши свої негативні сторони, перемігши самого себе.

Образ Аніме в романі Ю. Андруховича можна розглядати співвідносно до категорії «аніма» у психоаналітичній теорії К. Г. Юнга. Цей внутрішній голос для вченого був чимось на зразок «інтерналізованої фігури, але при цьому вона виражала його власні несвідомі ідеї і цінності, поступово перетворившись на невидиму, але відчутну особистість», – зазначає М. Стайн, простежуючи утворення внутрішнього переживання аніми у автобіографічних записах К. Г. Юнга (Стайн, 2010: 135–136). Дослідник доходить висновку, що Аніма для чоловіків – фемінна суб'єктивна особистість, що являє собою один із глибинних рівнів несвідомого, внутрішню структуру всередині психіки, що не відповідає самопрезентації і самоідентифікації Персона, а в пізніших роботах автора перетворилась на архетипічну фігуру психіки. Зв'язку з гендерною проблематикою, який нібито лежить на поверхні, в аналізі названих категорій можна, як пропонує М. Стайн, не торкатися взагалі, розглядаючи аніму/аніmus як психічну структуру, яка зв'язує Его з образом і переживанням Самості. Крім того, за К. Г. Юнгом, аніmus/аніма – функціональний комплекс, спрямований на адаптацію до внутрішнього світу, що дозволяє Его «переживати глибини душі» (Стайн, 2010: 138). Якщо накласти це розуміння на відповідні структури тексту Ю. Андруховича, образ Аніме як реальної жінки набуває додаткового смислу як частина несвідомого душі Ротського. Це структура, «голос», що відповідає за мистецтво, хоча в романі ролі розподіляються якраз навпаки: Йозеф – професійний музикант, людина мистецтва, Аніме – професійна шпигунка, гакерка та подвійний спецагент. Функціональне призначення образу і психологічної категорії аніми однозначно збігаються: завдяки стосункам із дівчиною Ротський розкриває неочікувані сторони особистості, пов'язані із тривалими стосунками, глибиною прив'язаністю і довірою. Цікавою деталлю є те, що автор задіяв мікроаллюзію на манеру самопрезентації Ади («Перверзія») в позиції півоберту до співрозмовника: «<...> Аніме (впівоберта) стоїть по коліна у воді...» (Андрухович, 2021: 370).

З образом Аніме пов'язаний мотив утрати коханої, який споріднено з міфом про Орфея звучить у лінії спогадів Перфецького про дружину в «Перверзії», значущим є передчуття втрати «анімаційної душі» Аніме («<...> іноді Ротський обіймав її так, наче її кудись забирають» (Андрухович, 2021: 405), чого не було в попередніх романах. Актуалізовано новий мотив утрати друга (вбивство Махача на Майдані, вбивство ворона Едгара), а також близький мотив утрати улюбленого музичного інструменту (органчика) уві сні Ротського. Нові тематичні напрями пов'язані з реаліями Революції Гідності, війни на Східному кордоні України і, як наслідок цих подій, зі зміщенням оціночних координат ймовірності та адекватності подібних насильницьких учинків. Хаос, наявний у дійсності, в такий спосіб знайшов художнє відображення в сюжетній тканині роману.

Важливим аспектом жанрової синтетичності роману Ю. Андруховича є використання низки вставних текстів різного жанрового змісту. Це спільні сні двох героїв, текст п'єси з відповідними жанровими особливостями (розподілом на репліки, ремарками режисера, коментарями для театрального персоналу), списки (наприклад, транспорт для втечі (Андрухович, 2021: 361–364) та переліки (деталізація, що споріднена з медитативним заглибленням у називання, дослідження можливостей мови та різноманіття реальності), детальний опис фотознімку як мікрожанр, що створює уявлення про місце перебування Аніме і Йозефа (Андрухович, 2021: 368–370), сон героя, де він зустрічається з оповідачем роману: «Уві сні він бачив мене. Я говорив йому, що дописав біографію до поточної миті <...> якщо він хоче, то дальший перебіг подій я візьму на себе. Я сам, відповів Ротський. Тоді вислухай мій план, сказав я, і Ротський прокинувся» (Андрухович, 2021: 435). У романі створено образ стороннього оповідача-біографа, якому «пора вже знову брати цю історію в руки» (Андрухович, 2021: 391): за допомогою фіксерів оповідач опиняється в рідній країні і навіть рідному місті Ротського для з'ясування обставин переміщення останнього.

Автор вибудовує в тексті переліки з ознаками симультанності. Наприклад, називання вголос (звук, слухання звуку) поєднується з відчуттям запаху, який відповідає предмету, а також візуальному зображенню, смаковому і кінестетичному (дотиковому) сприйняттю в уяві читача: «Літо розгорталося в запахах. На перших етапах кожен із них заходив самостійно, і Ротський з Аніме змагались у швидкості називання: акація, полуниця, канатна смола, креозот на шпалах, роса на листі салату, крапля морської води на передпліччі, рибний базар, вперше одягнута нова ляна сорочка,

свіжо помита милом бруківка, сандал і миро, гарячий асфальт, ванільний штрудель, гашишні сутінки, лотки зі спаржею <...> Запахи потроху змішувались <...> всі з усіма та кожен із кожним лучилися» (Андрухович, 2021: 360–361). У романі побудовано величезний перелік назв товарів, що зазвичай перевозять вантажні баржі, покликаний підкреслити абсурдність сучасної цивілізації (Андрухович, 2021: 363–364). Йозеф резюмує: «...цей світ не створений Богом, – він зроблений у Китаї...» (Андрухович, 2021: 363–364).

Як текст вставного мікрожанру можна розглядати й запис уявної внутрішньої камери: «...у ньому наче запрацювала вмонтована камера. Він ніс її в собі, й вона хапала той стан покадрово. Скалки битого посуду. Кілька перевернутих стільців. На столі посеред кімнати – розлита вода. Карафка вдрузки. Звіяні папери, розкидані газети. Поламана картонна коробка. Тут і там чорні пір'їни, більші й менші. Знаки птахової боротьби <...>» (Андрухович, 2021: 407). Образ кімнати статичний і водночас наповнений відгомонами динамічних дій, які відбулися у просторі. Створене кінематографічне враження щойно завершеної дії, можливо, ще шелестять папери або літає пір'їна у повітрі, десь скрапує розлита вода чи протяг рухає незачинені двері. Проживання смерті Едгара, оплакування птаха супроводжується уявним відчуттям крові у роті (Андрухович, 2021: 407), що свідчить про гостре переживання події Йозефом, перенесення на себе болю вбитої істоти.

Висновки. Аналіз жанротворчих стратегій, пов'язаних із переосмисленням постмодерністської естетики, особистими враженнями від переживання автором подій сучасності в період з 2014 до 2021 року, дає підстави говорити про віднайдення Ю. Андруховичем нових стратегій жанротворення в романі «Радіо Ніч». Уперше актуалізовано теми протистояння залежності від цифрової техніки, боротьби з пандемією, мотив пасивної евтаназії, вікового тинітусу, використання сакральної символіки.

Визначено основні типи вставних текстів, наявних у романі, серед них спільні сні двох героїв, текст п'єси з відповідними жанровими особливостями, списки та переліки, детальний опис фотознімку як мікрожанр, сон героя, де він зустрічається з оповідачем роману, запис уявної внутрішньої камери тощо.

Запропоноване трактування образу Аніме намічає напрям подальших вужчих досліджень у координатах психоаналізу.

Виокремлена алюзійна спорідненість образів Аніме та принцеси Мононоке з однойменного фільму може спрямувати відповідне окреме порівняльне дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Московіада. *Рекреації. Романи*. Київ, 1997. С. 113–256.
2. Андрухович Ю. Перверзія. Львів : ВНТЛ «Класика», 2002. 288 с.
3. Андрухович Ю. Радіо Ніч. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2021. 456 с.
4. Андрухович Ю. Рекреації. *Рекреації. Романи*. Київ, 1997. С. 33–112.
5. Романцова Б. Radio, someone still loves you (рецензія на роман Юрія Андруховича «Радіо Ніч»). URL: <http://litakcent.com/2020/12/26/radio-someone-still-loves-you/> (дата звернення: 30.10. 2021).
6. Стайн М. Юнговская карта души : Введение в аналитическую психологию. Москва : Когито-центр, 2010. 256 с.
7. Шутяк Л. Новий роман Юрія Андруховича, який вчить нас слухати. URL: <https://shpalta.media/2021/01/15/novij-roman-yuriya-andruxovicha-yakij-vchit-nas-sluxati/> (дата звернення: 5.11.2021).
8. Уліора Г. «Я заповню вашу ніч безсонням». Як читати новий роман Юрія Андруховича. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/knowledge/read/306247-chitati-andruhovich> (дата звернення: 06.11.2021).

REFERENCES

1. Andrukhovych, Yu. (1997). *Moskoviada* [Moskoviada]. Andrukhovych, Yu. *Rekreations. Romany* [Recreations. Novels]. Kyiv: Vydavnytstvo "Chas". Pp. 113–256 [in Ukrainian].
2. Andrukhovych, Yu. (2002). *Perverziia* [Perversion]. Lviv: VNTL «Klasyka» [in Ukrainian].
3. Andrukhovych, Yu. (2021). *Radio Nich* [Radio Night]. Chernivtsi: Merydian Chernovits [in Ukrainian].
4. Andrukhovych, Yu. (1997). *Rekreatsii* [Recreations]. Andrukhovych, Yu. *Rekreations. Romany* [Recreations. Novels]. Kyiv: Vydavnytstvo "Chas". Pp. 33–112 [in Ukrainian].
5. Romantsova B. (2021). Radio, someone still loves you (retsenziia na roman Yuriia Andrukhovycha "Radio Nich") [Review of the novel "Radio Night" by Yuri Andrukhovych]. URL: <http://litakcent.com/2020/12/26/radio-someone-still-loves-you/> [in Ukrainian].
6. Stain M. (2010). *Yunhovskaia karta dushi: Vvedeniye v analytycheskuiu psykholohiyu* [Jung's Map of the Soul: An Introduction to Analytical Psychology]. Moscow: Kohyto-tsentr [in Russian].
7. Shutiak L. (2021). *Novyi roman Yuriia Andrukhovycha, yakyi vchyt nas slukhaty* [A new novel by Yuri Andrukhovych, which teaches us to listen]. URL: <https://shpalta.media/2021/01/15/novij-roman-yuriya-andruxovicha-yakij-vchit-nas-sluxati/> [in Ukrainian].
8. Uliura H. (2021). "Ya zapovniu vashu nich bezsonniam". Yak chytaty novyi roman Yuriia Andrukhovycha ["I will fill your night with insomnia". How to read a new novel by Yuri Andrukhovych]. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/knowledge/read/306247-chitati-andruhovich> [in Ukrainian].

УДК 81-115:81'27

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-14>

Марина РУДЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6587-3860
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) marinarudenko2016@gmail.com

Ірина КОРОТЯЄВА,
orcid.org/0000-0002-6845-5277
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна)

АМЕРИКАНСЬКИЙ СЛЕНГ ЯК СПОСІБ КОМУНІКАЦІЇ. СФЕРИ ВИКОРИСТАННЯ СЛЕНГУ

Статтю присвячено дослідженню американського сленгу як способу комунікації. У вступі зроблено огляд сфер використання сленгу, а також нових проблем із зазначеної тематики.

Метою дослідження є розкриття поглядів науковців на розвиток сленгу в американській лінгвістиці.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що праці зі спеціального лінгвоісторіографічного дослідження проблем американського сленгу як способу комунікації практично відсутні, у статті розглянута значна кількість лінгвістичних досліджень із цієї проблематики.

В основній частині статті подається аналіз досліджень загальних лінгвістичних проблем американського сленгу. Проаналізовані праці, погляди дослідників на історичний розвиток, еволюцію американського сленгу, сфер його використання, понятійну сутність, розуміння. Розглянуто виникнення та розвиток американських соціальних діалектів.

У висновках зазначено, що без використання зниженої лексики в актах комунікації в результаті, як правило, отримуємо прісну, нудну, невиразну мову, позбавлену емоційних обертонів, образності, яскравості, барвистості, різних конотативних відтінків. А оскільки кожен мовець намагається більш емоційно і дотепно донести свою думку до співрозмовника, то він і вдається до знижених лексико-фразеологічних одиниць американського варіанта англійської мови. Усе це дозволяє говорити про поліфункціональність сленгу в актах комунікації, де він займає досить важливе місце.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в систематизації наукових поглядів мовознавців на англійські соціальні діалекти XIX – XX ст., продовженні вивчення праць відповідних авторів у лінгвоісторіографічному аспекті.

Результати здійсненого дослідження можна застосовувати у викладанні курсів «Історія лінгвістичних учень», «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Лексикологія», «Практика усного та писемного мовлення» (іноземні мови), «Порівняльна типологія української та іноземних мов» на філологічних факультетах закладів вищої освіти, а також у культурно-просвітній роботі.

Ключові слова: сленг, американський сленг, сленгізми, арго, жаргон, знижена лексика.

Maryna RUDENKO,
orcid.org/0000-0002-6587-3860
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of German and Slavonic Philology
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donbas region, Ukraine) marinarudenko2016@gmail.com

Iryna KOROTIAIEVA,
orcid.org/0000-0002-6845-5277
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of German and Slavonic Philology
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donbas region, Ukraine)

AMERICAN SLANG AS A METHOD OF COMMUNICATION. FIELDS OF SLANG USE

The article is assigned to the American slang as a way of communication. In the introduction the definition of areas of application, as well as new problems and meanings of the topic are studied.

The aim of the study is to reveal the views of scientists on the development of slang in American linguistics.

The scientific novelty of the obtained results is that the works on special linguistic-historiographical research of American slang problems as a way of communication are practically absent, the article considers a significant amount of linguistic research on this issue.

The main part of the article presents an analysis of research on general linguistic problems of American slang. Analyzed works, researchers' views on historical development, the evolution of American slang, areas of its use, conceptual essence, understanding. The origin and development of American social dialects are considered.

The conclusions state that without the use of reduced vocabulary in acts of communication, the result is usually fresh, boring, slurred language, devoid of emotional overtones, imagery, brightness, color, various connotative shades. And since each speaker tries to convey his opinion more emotionally and wittily to the interlocutor, he resorted to reduced lexical phraseological units of the American version of English. All this allows us to talk about the versatility of slang in acts of communication, where it occupies a very important place.

We see the prospects of further research in the systematization of scientific views of linguists on the English social dialects of the XIX – XX centuries, continuing to study the works of relevant authors in the linguistic-historiographical aspect.

The results of the research can be used in teaching such disciplines as "History of linguistic studies", "Introduction to linguistics", "General linguistics", "Lexicology", "Practice of oral and written speech" (of foreign language), "Comparative typology of Ukrainian and foreign languages" at philological departments of institutions of higher education as well as cultural and educational works.

Ключові слова: *slang, American slang, slangisms, jargon, argot, reduced vocabulary.*

Постановка проблеми. Використання сленгу в американській культурі спирається на давню традицію. Сленг фігурує в багатьох аспектах: у художній літературі, в засобах масової інформації, в повсякденній, професійній мові. Саме тому вивчення американського сленгу видається цікавим для тих, кому цікаві соціальні діалекти.

Аналіз останніх досліджень. У працях соціолінгвістів розв'язується проблема американського сленгу. Значний внесок у дослідження цього питання внесли мовознавці: К. Волошин, А. В. Гусякова, Г. А. Судзіловський, В. М. Телія, Е. Патрідж, Флекснер.

Таким чином, можемо побачити, що є теоретичний здобуток різноаспектного дослідження американського сленгу. Але, на жаль, на цей час залишається багато не вирішених проблем, наприклад, проблема загального і спеціального сленгу в американській лінгвістиці.

Мета статті – вивчити американський сленг як засіб комунікації. Відповідно до поставленої мети передбачаємо розв'язання ряду завдань, основними з-поміж яких є: простежити сфери використання сленгу в американській лінгвістиці, вивчити праці, присвячені вивченню американського сленгу, окреслити перспективи подальшого вивчення проблеми.

Виклад основного матеріалу. Свого часу відомий англійський дослідник сленгу і лексикограф Е. Партрідж (1948) писав, що мова освічених американців відрізняється від мови освічених англійців «більш гостинним ставленням до сленгу». Американці вживають у своєму мовленні більше сленгу, ніж носії будь-якої іншої мови. Це підтверджується таким загальновідомим фактом, як значна мобільність американського суспільства: «американці не знають спокою і постійно

переїжджають з місця на місце і змінюють роботу з однієї на іншу». Американці прив'язані не до свого коріння, а до тієї соціальної групи, до якої хочуть належати, і це відбивається в їхній мові (Flexner, 1967).

Не підлягає ніякому сумніву те, що сленг у Сполучених Штатах Америки вийшов далеко за межі своєї первинної та основної комунікативної сфери – сфери побутового спілкування – і використовується як стилістичний засіб у найрізноманітніших функціонально-стилістичних і жанрових різновидах мови.

Слово – основна одиниця мови. Для успішної комунікації, крім доброго знання мови, потрібні загальні фонові знання. В акті комунікації на побутовому рівні комуніканти свого кола вживають знижену лексику, в даному випадку йдеться про американський загальний сленг. Мета комунікації – встановлення взаєморозуміння в різноманітній людській діяльності, можливість впливати на поведінку співрозмовника, домагатися виконання своїх інтенцій і цілей. Як правило, комунікація на побутовому рівні завжди в динаміці, і в дискурсі активно функціонують лексико-фразеологічні одиниці (Волошин, 1988: 16).

Вихідною формою людського спілкування є усна комунікація. Щоб задовольнити комунікативні потреби мовців, використовуються лексично-фразеологічні одиниці, в тому числі літературна мова і знижена, нестандартна лексика. Слід погодитися з тим, що вживання виключно літературної мови не тільки не потрібно, але навіть може сприйматися як порушення природного акту комунікації. Це стає більш зрозумілим, якщо вслухатися в живу розмовну мову носіїв мови, особливо молодих, в усному мовленні яких присутні загальні та спеціальні сленгізми американського

варіанта розмовної мови, що вживаються певною віковою групою, як правило, на всій території США. Звичайно, останнє відноситься в основному до загального американського сленгу, який зрозумілий усім комунікантам незалежно від віку, статі, освіти, віросповідання, професії, роду занять, місця проживання тощо. Саме жива мова, в тому числі й мова вулиці, звичайних носіїв мови, а також людина як істота, яка говорить, *homo loquens*, нові потреби й інтереси суспільства, що розвивається, пов'язані із самосвідомістю, творчий характер реально функціонуючої в процесі комунікації живої мови й інші чинники змусили лінгвістів повернутися обличчям до промовистої особистості (Судзіловській, 1973: 160).

У центрі уваги опинилася діяльність людини, що забезпечує їй орієнтацію у світі, його практичне освоєння, пізнання і розуміння процесів, які відбуваються в зовнішньому і внутрішньому для неї світі. Цей перехід на осягнення «глибинних» зв'язків і відносин у природі вплинув і на методи вивчення мовних систем, в яких стали виявлятися «глибинні» структури, прихована за ними суть і закономірності їхніх трансформацій у ході організації висловлювання, де провідна роль належить не тільки тому, хто говорить, а й адресату, бо від його розуміння залежать умови удачі комунікативної діяльності. Загальний американський сленг зрозумілий більшості населення США, тобто він входить у загальнонародну повсякденну мову, яка, за В. М. Телія (1988), є сховищем, транслятором і знаковим втіленням культури.

Що означають у даний час, наприклад, такі (колись усім відомі) слова із царини сленгу, як *lounge lizard* або *sockdolager*? «The American Heritage» навіть не реєструє сленгізм *lounge lizard*, а сленгізм *sockdolager* супроводжується позначкою *archaic*. Лише за допомогою словників більш раннього видання можна дізнатися і зрозуміти, що слово-кліше *lounge lizard* раніше вживалося в значенні «завсідник дансингів», а *sockdolager* – «вирішальний аргумент». Отже, для сучасного американця, не кажучи вже і про іноземця, ці слова не дуже зрозумілі, оскільки вони остаточно вийшли з моди. Сленг зазвичай зрозумілий у той час, коли він уживається в мові в ту чи іншу епоху.

Водночас багато слів зі сфери сленгу в кінцевому рахунку затверджуються в мові, стаючи її складовою частиною. Значення слова *bonus* (бонус, премія) колись було відоме тільки вузькому колу біржових маклерів, зараз же дане слово – складова частина як англійської, так і російської мови. Американський сленг присутній

у всіх мовних джерелах, яку ділянку не зачепи, наприклад: мова іммігрантів, наркоманів, моряків, студентів, залізничників тощо. На особливу увагу заслуговує та частина студентського сленгу, що представляє собою емоційно забарвлену лексику, найчастіше з глузливою, іронічною або пародійною конотацією, що, загалом, характерно для будь-якого професійного жаргону.

Порівняйте, наприклад, сленгове *bacon* і *police* – поліцейські; *beef* і *problem* – розбіжність, проблема; *buffalo chick* і *fat female* – товста жінка, *mule with a broom* і *a very ugly girl* – дуже невродлива дівчина; *business class* і *fat, too large to fit in a normal-sized seat* – занадто товстий, щоб розміститися на звичайному сидінні; *dark side* і *the student neighborhood* – студентський район, *seed* і *offspring, child* – нащадок, дитина; *dome* і *one's head, skull* – голова; *fruit* і *a looser, stupid person* – дурень; *Death Star* і *Social Science Building at UCD* – будівля суспільних наук у Каліфорнійському університеті в Девісі та багато інших. Як видно з прикладів, в утворенні цих одиниць значну роль грає метафоричне перенесення.

Активне вживання сленгу в комунікації цілком природно знаходить своє відображення в американській літературі, засобах масової інформації, мистецтві, різних сферах суспільного життя. Лексичні та фразеологічні одиниці американського сленгу використовуються як у мові героїв, так і в авторському описі.

У США одна з найбільш поширених сфер, в якій формуються і функціонують сленгізми, – засоби масової інформації. На думку А. В. Гуслякової (2008), понад 60% сленгізмів виникають саме в цій сфері. У пошуках експресії, способів вираження оцінки засоби масової інформації звертаються до знижених і нелітературних лексичних одиниць, які володіють значними стилістичними ресурсами і оживляють мову газет (друкованих та електронних), телепередач, блогів. Привабливість сленгової лексики настільки значна, що журналісти не можуть нехтувати звичними слівцями або вільною побудовою фраз.

За спостереженнями лінгвістів, сленгізми володіють більш яскравою експресією, викликаною їхнім походженням, і входять до системи виразних засобів публіцистичного стилю, є благодатним матеріалом для взаємодії з читачами і слухачами. Сленгізми здійснюють у публіцистиці оціночну функцію. Більш того, сленгове слово, що характеризується лаконічністю і простотою, має здатність дуже ясно і точно виражати найскладніші поняття, дотримуючись принципу «мовної економії». В американській публіцистиці подібна тен-

денція простежується особливо чітко. Уживання сленгізмів у публіцистиці сприяє максимальному наближенню до ясності, стислості й виразності в текстах. Наприклад, у заголовку статті “Judge Oks World Com’s deal with creditors” газетного видання USA Today (July 19, 2002 Money 1B) автор статті вживає сленгове дієслово *to OK* (погоджуватися, давати добро) замість синонімічних йому дієслів *to agree*, *to accede*, *to assent* та ін., щоб привернути увагу читачів.

Таким чином, американський сленг у текстах засобів масової інформації – один з ефективних засобів творення оцінки в публіцистиці. Відносячись до категорії оціночної лексики, сленг сприяє постійному оновленню мови журналістів і тим самим допомагає здійснювати одну з найбільш значущих функцій газетно-публіцистичного стилю – функцію впливу, а отже, прагматичну функцію мови.

Використання сленгу в американській художній літературі спирається на давню традицію, що сходиться до Д. Раньона, в оповіданнях якого, що оспівують «бурхливі 1920-ті роки» (*the roaring twenties*), сленг фігурує не тільки в мові персонажів, а й в авторському оповіданні. Порівняйте приклади комічного контрасту сленгу і пародійно-книжкової лексики в оповіданні Д. Раньона “The Three Wise Guys”: One cold winter afternoon I am standing at the bar in Good Time Charley’s little *drum* in West 49th Street, partaking of a mixture of rock candy and rye whisky, and this is a most surprising thing for me to be doing, as I am by no means a *rumpot*, and very seldom indulge in alcoholic beverages in any way, shape, manner or form...

...he is the largest *puller* on the Atlantic Seaboard. In fact, for upwards of ten years, Blondie is bringing *wet goods* into New York from Canada, and in all this time he never gets a *fall*, which is considered a phenomenal record for an operator as extensive as Blondie.

Порівняйте книжкове *partake*, *indulge in alcoholic beverages*, *phenomenal record* і сленгізми *drum* «кабачок», *rumpot* «п’яниця», *puller* «контрабандист», *wet goods* «спиртне», *fall* «арешт».

Пізніше традицію Д. Раньона продовжив Дж. Селінджер, у повісті якого «Над прірвою в житі» оповідання також ведеться від імені оповідача, мова якого насичена сленгом.

Наведемо кілька прикладів сленгових виразів:

– The manager *benched warmer* the entire sales staff for cheating on their expense report.

– *Big brother* has fixed it so that you can’t even babysit without paying taxes.

– *Big John* is going to have deal with you.

– Please stop *clowning around* and get to sleep.

– This day is a *drag*.

– I heard that Bruno *fell*.

– Give me a *buzz* sometime.

– Wally is a real *go-getter*.

– She is *the big noise* in Washington right now.

– That’s the end. The company is *belly up*.

– Gert had to get home and *get a fix*.

– Stop your *beefing*.

– I’m just *beat*!

– I worked as a bridge painter for 25 years until they *benched* me.

У наведених прикладах усної комунікації сленгові лексичні та фразеологічні одиниці мають такі значення: *to bench warmer* – запасний гравець, *Big brother* – чиновник, *Big John* – поліція, *To clown around* – нерозумно поводитися, *a drag* – нудота, *to fall* – бути заарештованим, *a buzz* – дзвінок, *go-getter* – енергійна людина, *the big noise* – велика цяця, *belly up* – збанкрутувати, *to get a fix* – прийняти наркотики, *to beef* – скаржитися, *to beat* – втомлюватися, *to bench* – відправити на пенсію (Wentworth, Flexner, 1975).

Так само часто в актах комунікації зустрічаються фразеологічні сполучення та ідіоматичні вирази, які характерні для американського варіанта англійської мови: *to beat one’s brains out* – ламати голову над чим-небудь, *be from Missouri* – бути скептиком, *chew the fat* – пліткувати, *do a land-office business* – мати багато клієнтів, *drop the ball* – зробити дурну помилку, *feel like two cents* – погано себе почувати, *Johnny-on-the-spot* – хлопчик на побігеньках, *Lately-come-lately* – новачок, *live high off the hog* – жити в розкоші, *rest on one’s oars* – зробити перепочинок.

Для американського сленгу характерний також і незвичайний для цього лексичного шару інноваційний процес, коли сленгові інновації створюються на вершині соціальної піраміди, а потім поширюються до її основи. Поширення сленгу «зверху вниз» має місце, наприклад, у тих випадках, коли письменники, публіцисти, діячі театру і кіно не тільки популяризують сленг, але і створюють власні сленгізми, частина яких стає загальноживаними. У «Словнику американського сленгу» (Wentworth, Flexner, 1975) такі одиниці позначаються терміном «синтетичний сленг». Одним із творців «синтетичного сленгу» був згаданий вище Д. Раньон, який створив, зокрема, за сленговими моделями римований псевдолатинізм *phonus-balonus* від сленгових *phoney* «липовий» і *baloney* «нісенітниця». Широко використовувана в сленгу модель стягнення лягла в основу створених відомим американським радіокоментатором У. Уінчелом неологізмів *infanticipate* (= anticipate

a baby; be pregnant) і *Renovate* «знову стати холостим, отримавши розлучення в Рено (штат Невада)». Низка синтетичних сленгізмів, які увійшли в широкий ужиток, була створена популярними комедійними артистами: *Hey, Abbott!* (вітання), *I dood it* (= I did it), *you're a good one* «гарний гусак» та ін.

Сленгізм *goon* «громила», «головоріз» проник до сленгу з коміксів Е. Сігара, в яких фігурував персонаж під цим ім'ям. Вислів *to put the whammy* (on someone) «зачарувати, позбавити свідомості, паралізувати» набув популярності завдяки серії коміксів Е. Кепа «Ліл Ебнер». У цих же коміксах з'явилося

слово *shmoo* «міфічна тварина, яка несе яйця і дає молоко», що увійшло до загального сленгу.

Висновки. Без використання зниженої лексики в актах комунікації в результаті, як правило, отримаємо прісну, нудну, невиразну мову, позбавлену емоційних обертонів, образності, яскравості, барвистості, різних конотативних відтінків. А оскільки кожен мовець намагається більш емоційно і дотепно донести свою думку до співрозмовника, то він і вдається до знижених лексико-фразеологічних одиниць американського варіанта англійської мови. Усе це дозволяє говорити про поліфункціональність сленгу в актах комунікації, де він займає досить важливе місце.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошин Ю. К. Американский студенческий социолект. *Лингвистические единицы разных уровней в языке и речи* : сборник научных трудов. Краснодар, 1988. С. 15–20.
2. Судзиловский Г. А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Москва : Воениздат, 1973. 182 с.
3. Allen I. L. *The city in slang: New York life and popular speech*. New York ; Oxford : Oxford university press, 1933. 307 p.
4. Andersson L., Trudgill P. *Bad Language*. Oxford; Cambridge (Mass) : Blackwell, 1990. 202 p.
5. Annandale Ch. *The concise English dictionary*. London : Blackie and Son Ltd, 1910. XVI, 848 p.
6. Berrey L. V., Van den Bark M. *The American thesaurus of slang with supplement*. New York : Crowell, 1947. 1272 p.
7. Bloomfield L. *Language*. New York : Holt, Reinhart and Winston, 1984. 566 p.
8. Chapman R. L. *American Slang*. New York : Harper & Row, Publishers, Inc., 1987. 499 p.
9. Dumas B. K., Lighter J. Is slang a word for linguistics? *American Speech, Alabama*. 1978. Vol. 53, № 1. P. 5–17.
10. Farmer J. S., Henley W. E. *Slang and its Analogues. Past and Present. A Dictionary, Historical and Comparative, of the Heterodox Speech of All Classes of Society for more than Three Hundred Years. With Synonyms in English, French, German, Italian, etc. : in 7 vol. MDCCCXC, 1890. Vol. 1. Reprinted / New York : Kraus Reprint Corporation, 1974. Vol. 1. x, 405 p.*
11. Flexner S. B. Preface. *Dictionary of American slang*. New York : Crowell company, 1967. P. vi–xv.
12. Greenough J. B., Kittredge G. L. *Words and their ways in English speech*. New York : The Macmillan Company, 1929, 431 p.
13. Grose F. *A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue*. London : Printed for S. Hooper, 1785. v, 182 p.
14. Halliday M. A. K. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London : Arnold, 1978. 256 p.
15. Hayakawa S. T. *Language in thought and action*. New York : Harcourt, Brace & Co, 1941. 196 p.
16. Jespersen O. *Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View*. Oslo : H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1925. 221 p.
17. Kenyon J. S. *Cultural Levels and Functional Varieties of English. National Council of Teachers of English*. 1948. Vol. 10. № 1. P. 31–36.
18. Partridge E. *Usage and Abusage: A Guide to Good English*. London : Penguin Books, 1999. 401 p.

REFERENCES

1. Voloshin Yu. K. Amerikanskij studencheskij sociolekt. [American student sociolect]. *Linguistic units of different levels in language and speech: collection of scientific papers*. Krasnodar, 1988. P. 15–20. [in Russian].
2. Sudzilovskij G. A. Sleng – chto eto takoe? Anglijskaya prostorechnaya voennaya leksika. [Slang – what is it? English colloquial military vocabulary]. Moscow: Military Publishing, 1973. 182 c. [in Russian].
3. Allen I. L. *The city in slang: New York life and popular speech*. New York; Oxford : Oxford university press, 1933. 307 p.
4. Andersson L., Trudgill P. *Bad Language*. Oxford; Cambridge (Mass) : Blackwell, 1990. 202 p.
5. Annandale Ch. *The concise English dictionary*. London : Blackie and Son Ltd, 1910. XVI, 848 p.
6. Berrey L. V., Van den Bark M. *The American thesaurus of slang with supplement*. New York : Crowell, 1947. 1272 p.
7. Bloomfield L. *Language*. New York : Holt, Reinhart and Winston, 1984. 566 p.
8. Chapman R. L. *American Slang*. New York : Harper & Row, Publishers, Inc., 1987. 499 p.
9. Dumas B. K., Lighter J. Is slang a word for linguistics? *American Speech, Alabama*. 1978. Vol. 53, № 1. P. 5–17.
10. Farmer J. S., Henley W. E. *Slang and its Analogues. Past and Present. A Dictionary, Historical and Comparative, of the Heterodox Speech of All Classes of Society for more than Three Hundred Years. With Synonyms in English, French, German, Italian, etc. : in 7 vol. MDCCCXC, 1890. Vol. 1. Reprinted / New York : Kraus Reprint Corporation, 1974. Vol. 1. x, 405 p.*
11. Flexner S. B. Preface. *Dictionary of American slang*. New York : Crowell company, 1967. P. vi–xv.

12. Greenough J. B., Kittredge G. L. Words and their ways in English speech. New York : The Macmillan Company, 1929, 431 p.
13. Grose F. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue. London : Printed for S. Hooper, 1785. v, 182 p.
14. Halliday M. A. K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London : Arnold, 1978. 256 p.
15. Hayakawa S. T. Language in thought and action. New York : Harcourt, Brace & Co, 1941. 196 p.
16. Jespersen O. Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View. Oslo : H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1925. 221 p.
17. Kenyon J. S. Cultural Levels and Functional Varieties of English. *National Council of Teachers of English*. 1948. Vol. 10, № 1. P. 31–36.
18. Partridge E. Usage and Abusage: A Guide to Good English. London : Penguin Books, 1999. 401 p.

УДК 821.161.2.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-15>**Людмила СКОРИНА,**
*orcid.org/0000-0002-7023-9063*доктор філологічних наук,
доцент кафедри української літератури та компаративістики
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна) *skoryna@ukr.net***«ПРОБЛЕМА ХЛІБА»: ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
(ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ РЕЦЕПЦІЇ ОПОВІДАННЯ
ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО)**

Оповідання «Проблема хліба» – один із найвідоміших зразків малої прози В. Підмогильного – здобуло значну увагу літературознавців, однак частина інтерпретаційних моделей потребує уточнення й поглиблення. У статті проаналізовано інтерпретаційні хиби, запропоновано власну модель його тлумачення. Це оповідання інтерпретують у контексті творів про голод в Україні 1921–1922 років (статті І. Пасько, Т. Хом'як, О. Тимофєєвої, І. Кропивко та ін.), однак такий підхід звужує його тематику. Важливим ключем для адекватної інтерпретації твору є декодування його заголовка й епіграфів. Назва вказує на центральну проблему – пошук «легкого хліба». Перший епіграф, що складається з авторського тексту й цитати Ф. Ніцше з трактату «Людське, занадто людське», виконує три функції: 1) застерегти інтерпретаторів від ототожнення автора з персонажем; 2) захистити його від некоректних обвинувачень моралізаторів і політично заангажованої критики; 3) натякає на сліди ніцшеанської філософії (ідеї моральної деструкції, міркування про надлюдину й масу). Другий епіграф, запозичений із Нового Заповіту, увиразнює «притчовий» характер оповіді. Найбільше дискусій у середовищі літературознавців викликає образ наратора – головного героя твору. Ключовим мотивом його поведінки визнано голод, однак це узагальнення не зовсім точне. У першій сцені (епізоді з повією, що виконує функцію антиципації) наратор постає як імморальна особистість, для якої традиційні етичні норми не є чинними. До першого злочину (крадіжки грошей у квартирної хазяйки) його підштовхує не голод, а намагання втілити свій «геніальний план» – стати спекулянтком. Вчинки головного героя, неприйнятні з погляду загальнолюдської моралі (крадіжки, ненавмисне вбивство, згода стати утриманцем заможної перекупки), провокують у дослідників нав'язливе моралізування й спроби знайти логічну мотивацію його поведінки. Однак твердження про «психологічний злам» персонажа, якому довелося поступитися «своїми моральними принципами», рефлексії про «переродження людини, її свідомості й світогляду під впливом голодування», не зовсім продуктивні. Наратор презентований у творі як цілісна особистість, яка не змінюється, а щоразу глибше й повніше розкривається перед читачами в нових умовах. Недоречними видаються й спроби показати його як «жертву обставин», намагання приписати йому недійсні докори сумління, каяття, жаль до себе. Це заперечує створену В. Підмогильним художню концепцію особистості, чия винятковість презентована через екзотичний фітообраз – хризантему. Результати проведеного дослідження мотивують необхідність подальшого системного, поглибленого аналізу-інтерпретації оповідання В. Підмогильного «Проблема хліба», зокрема, на рівні характеристики окремих символів, промовистих деталей.

Ключові слова: В. Підмогильний, «Проблема хліба», інтерпретація, голод, ніцшеанська людина, заголовок, епіграф, контекст, художня концепція особистості.

Ludmila SKORYNA,
*orcid.org/0000-0002-7023-9063*Doctor of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies
Cherkasy National University by B. Khmelnytsky
(Cherkasy, Ukraine) *skoryna@ukr.net***“BREAD PROBLEM”: INTERPRETATION ISSUES (LITERARY RECEPTION
SPECIFICS OF VALERIAN PIDMOHYLNYI'S STORY)**

The story “Bread Problem” is one of the most famous examples of short prose by V. Pidmohylnyi. Surely, it has attracted considerable attention of literary critics, but some interpretive models need to be clarified and deepened. The article analyzes the interpretation errors and offers its own model of interpretation. This story is usually interpreted in the context of works about the famine in Ukraine in 1921–1922 (articles by I. Pasko, T. Khomiak, O. Tymofieieva, I. Kropyvko, etc.). However, this approach narrows the thematic parameters. Decoding of the title and epigraphs of the story is the key to its adequate interpretation. The title semantics indicates the main problem of the narrator – the search for “easy

bread". The first epigraph that consists of the author's text and F. Nietzsche's quote from the treatise "Human, All Too Human", has three functions: 1) to warn the interpreters against the identification of the author with the character; 2) aims to protect the author from incorrect accusations of moralists and politically biased criticism; 3) hints at traces of Nietzschean philosophy (moral destruction ideas, reflections about the overhuman and the masses). The second epigraph, borrowed from the New Testament, emphasizes the "proverbial" nature of the story. The image of the narrator, the main character of the story, provokes the most acute discussions among literary critics. Hunger has been recognized as a key motive for his behaviour, but this is an incorrect generalization. The first scene, an episode with a prostitute acting as an anticipation, shows the narrator as an immoral person with invalid traditional ethical norms. Not hunger incited him to the first crime (money theft from the landlady) but the wish to become a black marketeer while realizing his "genius plan". The actions of the main character, unacceptable from the point of view of human values (theft, manslaughter; becoming a kept boy of wealthy middlewoman), provoke obsessive moralizing in researchers and lead to attempts to find a logical motivation for his behaviour. However, we find it unproductive to emphasize on "psychological failure" of the character, who had to sanctify his moral principles, on "man's regeneration" with changing the consciousness and worldview under the influence of starvation. The narrator is presented in the story as a holistic personality who never changes but reveals himself to readers more and more deeply in new conditions. Attempts to portray him as a "victim of circumstances" referring to non-existent pang of conscience, genuine contrition and self-compassion seem inappropriate. This denies the art concept of personality created by V. Pidmohylnyi with its uniqueness presented through an exotic phytoimage – a chrysanthemum. The results of the study actualize the need for further systematic, fundamental analysis and interpretation of the story "Bread Problem" by V. Pidmohylnyi, in particular at the level of individual symbolic images, speech details.

Key words: V. Pidmohylnyi, "Bread Problem", interpretation, hunger, Nietzschean man, title, epigraph, context, art concept of personality.

Постановка проблеми. Літературно-художній твір – складна, багаторівнева система, здатна породжувати різні варіанти інтерпретації. Якщо не брати до уваги тлумачення, які відверто спотворюють зміст, усі інші версії розуміння можна визнати правильними, однак деякі з них змістовніші, глибші.

Аналіз досліджень. Оповідання «Проблема хліба» є одним із найпомітніших здобутків В. Підмогильного в царині малої прози. Різні моделі його інтерпретації презентовані в монографіях В. Мельника, Р. Мовчан, М. Тарнавського, статтях С. Іванюка, І. Кропивко, І. Пасько, С. Полякової, О. Стадніченко, О. Тимофєєвої, О. Хамедової, І. Цюп'яка та ін. Попри значну увагу літературознавців, указаний твір потребує ґрунтовного дослідження, виявлення інтерпретаційних хиб, обговорення дискусійних проблем.

Мета статті – проаналізувати особливості інтерпретації оповідання В. Підмогильного «Проблема хліба» в студіях українських науковців, виявити дискусійні питання, запропонувати власну модель інтерпретації твору.

Виклад основного матеріалу. У більшості літературознавчих студій оповідання «Проблема хліба» розглядають у контексті творів про голод в Україні 1921–1922 років. На думку Т. Хом'як, «навіть чи знайдуться в українській літературі того часу сильніші з мистецького і психологічного боку речі про голод, ніж оповідання В. Підмогильного «Син», «Собака», «Проблема хліба». Найтрагічніші моменти голоду змальовані з подиву гідною протокольною точністю, ясністю замальовки та правдивістю ситуації» (Хом'як, 1998: 146). В унісон розмірковує О. Тимофєєва: «оповідання «Проблема хліба», «Син» та «Іван

Босий» близькі за темою. У центрі уваги письменника – реальна подія – голод, що охопив південні регіони України. Автор через промовисті деталі відтворює трагізм ситуації, коли тисячі людей опинилися між життям і смертю» (Тимофєєва, 2016: 174). Таке формулювання теми доречне, коли йдеться про оповідання «Син», у «Проблемі хліба», оповіданнях «Собака», «Іван Босий» художня тематика значно складніша. В аналізованому творі письменник відображає не так історичні реалії початку 1920-х, як складний ландшафт людської душі, внутрішній світ особистості, які в складних умовах намагається розв'язати «проблему хліба».

Першим кроком до адекватної інтерпретації твору має стати декодування його назви. Семантика заголовка «Проблема хліба» пов'язана не так із пошуками «хліба насущного», намаганням вижити в умовах голоду й розрухи, як із концептом «легкий хліб», що оприявнюється в першій сцені в розмові наратора з проституткою: «Ми ще довго розмовляли; я оповістив їй, що так само заклопотаний справою «легкого хліба» (Підмогильний, 1991: 122). Саме це є тематичним осердям оповідання; голод, як слушно розмірковує Р. Мовчан, постає як «реалістичне тло, на якому розгортається художнє дослідження психіки людини в екстремальній ситуації. <...> На такому своєрідному життєвому матеріалі В. Підмогильний намагається обсервувати силу і слабкість людини як такої, розглянути проблему існування в людині двох пов'язаних начал – тілесного й духовного» (Мовчан, 2008: 238).

Другий крок інтерпретації пов'язаний зі з'ясуванням семантики епіграфів. Мотто

тракується як факультативний текстовий елемент, однак його витлумачення дозволяє уточнити й поглибити уявлення про змістові параметри твору. На жаль, значна частина дослідників ігнорує цей крок, обмежуючись констатацією факту (див., наприклад: Хом'як, 1998). Яку важливу інформацію містять підібрані В. Підмогильним надтекстові цитати? Перший епіграф «Немає нічого хибнішого, як ототожнювати ідею твору з думками автора. На жаль, читач і критика слабкують на цю недоречну хворобу. Тут я якнайрішучіше застерігаюся проти цього поширеного забобону. «Гарний письменник користується не тільки з власних думок, а й із думок своїх добрих знайомих» (Ніцше)» (Підмогильний, 1991: 122) – структурно розпадається на дві частини. Перша – від слів «Немає нічого хибнішого...» до «...поширеного забобону» – наголошує на тому, що думки, висловлені персонажами літературного твору, не варто приписувати письменникові. Це твердження – аксіома для літературознавців, однак інколи спокуса ототожнити автора з оповідачем видається надто великою. Так, І. Цюп'як доводить, що «в цьому творі («Проблема хліба») автор певним чином оприявнюється в образі героя. Не заперечуючи тези, що в новелі, в якій розповідь ведеться від першої особи, ні займенник першої особи, ні дійсний спосіб теперішнього часу не стосуються безпосередньо письменника», що «було б неправильно ототожнювати автора з реальною постаттю письменника, як і ототожнювати його з видуманим оповідачем». М. Фуко стверджує: «Текст завжди має в собі певну кількість знаків, які вказують на автора. Ці знаки <...> є особовими займенниками, або прислівниками часу і місця, або дієвідмінами» (Ніцше, 1990: 606). Ім'я автора певного дискурсу встановлює й указує на статус такого дискурсу в культурі й суспільстві: «<...> авторська функція є характеристикою способу екзистенції, коло обігу та функціонування певних дискурсів у суспільстві» (Ніцше, 1990: 603). З цієї функцією пов'язаний *автобіографізм оповідань В. Підмогильного*, що оприявнюється на рівні просторово-часових координат зображених реальних подій 1917–1921 років» (Цюп'як, 2016: 117). На жаль, у цій ситуації авторитет М. Фуко й волонтаризм дослідника переважив волю автора, що призвело до хибних висновків. Уважати оповідання «Проблема хліба» автобіографічним не зовсім коректно.

Другий мотив, що спонукав В. Підмогильного з усією безапеляційністю відмежуватися від рефлексій наратора в оповіданні «Проблема хліба», пов'язаний із прагненням захиститися від обвинувачень читачів-моралістів та ідейно заангажованої критики.

Власні міркування письменник підкріплює цитатою з книги Ф. Ніцше «Людське, надто людське» (1878) – це друга структурна частина епіграфу. У четвертому розділі трактату німецького філософа «З душі художників і письменників» занотовано: «180. Колективний розум. *Хороший письменник має не тільки свій власний розум, а й розум своїх друзів*» (Ніцше, 1990: 339). Як слушно твердить М. Тарнавський, «у Ніцше цей афоризм виражає універсальну спорідненість літературних текстів, а також практичну цінність письменницького хисту до використання думок і почуттів іншої людини. Для Підмогильного в епіграфі є ще й особливий зміст, що стосується саме його обставин. *На суто практичному рівні це був політичний захист*. Саме оповідання написано у формі щоденника. Зважаючи на політичний клімат того часу, розповідь від першої особи про молодого чоловіка, який не може здобути їжі, могла накликати велику біду на автора» (Тарнавський, 2004: 91).

У процесі інтерпретації епіграфу варто враховувати не лише семантику цитованих рядків, а й особливості тексту-донора. В оповіданні «Проблема хліба» в поведінці наратора помітні сліди ніцшеанської моральної деструкції, відгомін міркувань про надлюдину, яка вивищується над юрбою. Як слушно вказує С. Іванюк, епіграф «є підтвердженням того, що автор був знайомий із філософією Ф. Ніцше, зокрема з ніцшеанською дескриптивною типологією людини. У назві твору В. Підмогильного, на відміну від твору В. С. Моема, криється вказівка не на характер героїв чи події, які розгортатимуться в ньому, а на мотив вчинків – рушійну силу або пусковий механізм дій. <...> Можна припустити, що В. Підмогильний завбачливо пропонує не судити суть людини відповідно до законів моралі, а розглянути мотив» (Іванюк, 2016: 127). Ще один чинник, який спонукав В. Підмогильного дистанціюватися від зображеного художнього світу, – прагнення надати оповіді універсального характеру. За слушним твердженням М. Тарнавського, «цей епіграф-засторога виконує важливу роль ще й у самому оповіданні: він *дистанціює автора від оповіді, надаючи останній статусу об'єктивного дослідження*. Синхронність щоденникової форми та її формальна об'єктивність створюють *ефект лабораторного психологічного спостереження*» (Тарнавський, 2004: 91).

Це міркування є своєрідним «трампліном» до інтерпретації другого епіграфа: «*Хто має вуха слухати, хай чує*» (Підмогильний, 1991: 142). На відміну від першої надтекстової цитати він

не здобувся на належне наукове витлумачення, навіть його джерело визначається неточно. Так, Н. Поліщук нотує: «... оповіданню «Проблема хліба» передує епіграф із Ніцше, де наголошено, що «немає нічого хибнішого, ніж ототожнювати ідею твору з думками автора»», а після цитування наведено авторську ремарку «хто має вуха, нехай слухає» (Поліщук, 2011: 109). Т. Хом'як кваліфікує другий епіграф як приказку (Хом'як, 1998: 146). Насправді, джерелом другої надтекстової цитати є Біблія. У Новому Заповіті ця словесна формула фігурує неодноразово. Так, можна згадати притчу про сіяча, яка завершується словами: «8 Ще ж інше впало на добру землю – і дало плід, що сховався і ріс; принесли: те у тридцять, те у шістьдесят, а те й у сто разів більше. 9 І додав: *Хто має вуха слухати, хай слухає!*» (Матф. 13:9). Цей епіграф покликаний увиразнити «притчовий» характер оповіді, спонукати читачів до дешифрування натяків і художніх символів. В. Підмогильний навмисне не коментує вчинки наратора, не виносить йому моральний присуд, пропонуючи читачам зробити власні висновки. У передмові до збірки «Проблема хліба» (1927) є такі рядки: «Це ж золоте правило – твердити, що те, що я можу, всі мусять навчитися мотти, доводити свої погляди як єдино можливі, й *робити з власного прикладу правило для людськості*» (Підмогильний, 1927: 8–9). Попри очевидну іронічність цього висловлювання, маємо підстави стверджувати, що «Проблема хліба» якраз і є спробою з літературного «прикладу» висунути «правило для людськості».

Найбільше інтерпретаційних пасток приховує в собі образ головного героя – наратора. Більшість дослідників одноставні в тому, що ключовим мотивом його поведінки є голод. Наприклад, О. Хамедова констатує: «В оповіданні «Проблема хліба» оголюється фізична сутність людини, адже *голод змушує головного героя порушити всі моральні принципи*» (Хамедова, 2016: 168). С. Іванюк доводить, що «мотив вчинків криється в назві твору – *голод*, обставини за яких інстинкт виживання бере гору, звільняючи звіра в людині та спонукаючи її до дій, за наслідки яких вона вже не відповідальна. Думка головного героя щодо моральної відповідальності звучить цілком у стилі Ф. Ніцше: «Ніхто з нас не винний» (Іванюк, 2016: 128). Однак чи варто так безапеляційно мотивувати вчинки наратора голодом, який загострює інстинкт виживання, змушує його йти на злочини?

Перший «ключ» до розуміння мотивації наратора прихований у сцені його зустрічі з повією. З цього епізоду починається наше знайомство з

персонажем, тому він заслуговує на пильну увагу. Під час вечірньої прогулянки міськими вулицями юнак зустрічає жінку, яка запропонувала йому «свої *послуги в справі кохання*» (Підмогильний, 1991: 122). На цю пропозицію він реагує без жодного моралізування чи зневаги: «Я ввічливо відмовився, стараючись не образити її запобігливості» (Підмогильний, 1991: 122). Причина відмови очевидна – безгрошів'я, однак є в цій ситуації й другий план, що натякає на сексуальну індиферентність юнака. Жодного разу в оповіданні не згадані ані його сексуальні фантазії, ані пошуки тілесних втіх. У стосунках із Мартою він підкреслено пасивний: «Вона поцілувала мене в чоло, далі – в щоку, потім просто в губи й уже не раз. Я не пручався. Я розумів, що за пиріжечки треба платити, й тільки радів, що *плачу такими дешевими грішми*» (Підмогильний, 1991: 129). Можна зауважити, що в цій ситуації наратор не має до жінки жодних почуттів, однак важливішим є те, що він сприймає власну сексуальність як товар: «Як гарно, – гадав я, – що ми, люди, такі різні, що один з нас потребує зовсім іншого, ніж другий. Те, що для одного – *завалищий крам*, для другого – велика цінність» (Підмогильний, 1991: 129). Сказане твердження О. Стадніченко, що «студент потрапляє в *рабську залежність від природних інстинктів, голоду й сексу*» (Стадніченко, 2001: 118), видається не зовсім коректним, адже найгостріші емоції, близькі до сексуального потягу, викликає в наратора не жінка, а їжа: «Минулі дні я ходив *мов безнадійно закоханий*. Часом мене опанувувала млявість; я з тонкою *насолондістю* мріяв про масні пиріжечки, і, коли уявляв собі їхній смак, *кров мені палахкотіла й бухала в голову*. Я викликав їхній образ, і коли вони, *мов живі*, лежали переді мною, рожевенькі й гарненькі, – мені душу захоплював *нестримний потяг до них*» (Підмогильний, 1991: 129).

Повертаючись до сцени з повією, зауважимо характерну деталь: відхиливши пропозицію «в справі кохання», наратор не припинив спілкування (вони «*ще довго розмовляли*»). У них виявилось так багато спільного, що жінка здивувалася, як «думки двох незнайомих людей можуть так збігтися» (Підмогильний, 1991: 123). Ця сцена має виразне характерологічне забарвлення, а з погляду композиційного вона виконує функцію антиципації. У цій ситуації наратор реалізується як імморальна особистість. Це твердження перегукується з міркуваннями С. Жигун про те, що «найхарактернішими героями неореалізму видаються два типи: «*маленька*» людина (Івга Нарчевська, Васиуренко, Володимир Петрович)

й імморалісти (герої новел «Проблеми хліба», «Собака»)» (Жигун, 2011: 56). Саме імморалізм, цинізм, зневага до моральних норм, а не голод – визначальні мотиви поведінки наратора. Уже перший злочин спростовує міркування про голод як єдиний регулятор його поведінки. Юнак краде золоті десятки у квартирної хазяйки не для того, щоб купити продовольство й наїстися, а для втілення свого «геніального плану» – стати спекулянтом. Дуже цікаво виглядає обґрунтування, чому він має займатися саме цим, а не чесною працею: «Це ж розкіш! Насамперед – вільний. Далі – мандруєш, бачиш багато, й за один раз можна стільки наспекулянтити, що на місяць вистачить» (Підмогильний, 1991: 123). Він прагне знайти найпростіший, найприйнятніший і, що бажано, найприємніший спосіб розв'язати «проблему хліба». Щоправда, цей план виявився невдалим: «мене охопило почуття страшенної огиди до того, що я робив, і я постановив якнайшвидше здати свій крам хоч абияк, щоб закінчити цю брудну справу» (Підмогильний, 1991: 125). У цій ситуації виявляється моральний релятивізм юнака: він вважає спекуляцію огидною, а в крадіжці не помічає нічого, що варте осуду. Персонаж В. Підмогильного подібний до героїв ранньої прози В. Винниченка, які у своєму житті керувалися єдиним моральним принципом – «чесністю із собою».

Звісно, ігнорувати роль голоду як регулятора поведінки наратора не можна. Крадіжку на баштані він чинить у стані афекту, під впливом інстинкту самозбереження; нав'язливе бажання їсти затьмарює здатність мислити й критично оцінювати ситуацію, руйнує систему моральних табу. Навіть мимовільне вбивство викликає в нього не муки совісті, а парадоксальну емоційну реакцію: «Потьмарніле повітря обливало весь час обличчя, внизу наобабіч широкими просторами бігла земля, й було почуття вільного дужого лету під хмарами. Я встав і заспівав» (Підмогильний, 1991: 127). На думку І. Пасько, ця деталь «асоціативно підкреслює ідею неминучості морального звиродніння людини, яка не може законним способом задовольнити головні фізіологічні потреби» (Пасько, 2016: 97). Та чи шукав наратор «законні шляхи» задоволення своїх потреб? Відповідь на це питання спростовує вищенаведене твердження літературознавиці.

Аналізуючи провокативну поведінку наратора, частина дослідників схиляється до нав'язливого моралізування, етичних присудів, пошуку бодай якихось прикмет каяття в його поведінці. Це спричиняє появу неадекватних інтерпретацій. Так, Т. Хом'як констатує: «Нічний запис, що слі-

дує за цим, кульмінаційний у психологічному зламі, котрий стався з «героем». Він «спіткнувся» в житті – заради «шамовки» (пригадаймо вираз одного з персонажів п'єси М. Куліша «97» про голод на Півдні України у 1921–1922 рр.), *поступається своїми моральними принципами*, іде на крадіжку» (Хом'як, 1998: 147). На думку І. Кропивко, фабулу оповідання «становить історія переродження людини, її свідомості й світогляду під впливом голодування. <...> Сюжетна динаміка зумовлена етапами морального зубожіння героя під впливом зовнішніх від нього сил – голоду, який переживала вся країна» (Кропивко, 2011: 43); «Герой зраджує своїм попереднім переконанням» (Кропивко, 2011: 44). Наведені міркування є неточними й непродуктивними. Які «попередні» переконання зраджує герой? Про який «психологічний злам» ідеться? Чи справді він переродився під впливом голоду? В оповіданні В. Підмогильного головний герой не змінюється, а лише щоразу все глибше й повніше розкривається перед читачем як цинік та імморальна особа, тому говорити про етапи його «духовної деградації» не варто.

О. Стадніченко називає наратора «жертвою обставин» (Стадніченко, 2001: 118), доводить, що «цей новоявлений альфонс сам осмислює своє існування, ніби співчуває сам собі» (Стадніченко, 2001: 118). Ця цитата – показовий приклад неадекватної інтерпретації тексту. У рядках «Я почуваю себе, мов немовлятко в колісці, я ніби ссу великі груди існування...» немає жодного співчуття до себе, каяття чи огиди. Навпаки, головний герой цілком задоволений своїм становищем. «Проблему хліба» розв'язано, йому більше не треба турбуватися про їжу, одяг і житло: «Воно почалося, *нове життя! Яка радість, який спокій!* Шлунок задоволено, і моя душа шугає над світом, як духотворець. Тепер я більше ніж коли дивуюся з неспритності й неталановитості жінок, що не змогли скористати з тих прекрасних обставин, що в них вони так довго пробували. Протягом століть жінка була в такому становищі, як я тепер, – на утриманні, – мала змогу не турбуватися про хліб – і куди вона повернула свій дух?» (Підмогильний, 1991: 130). Інтерпретуючи концепт «нове життя», І. Кропивко бачить у ньому «натяк на нову соціальну дійсність», «плакатний штамп нової соціалістичної реальності, і в такому разі моральний розпад героя стає алюзією на те, що буде наслідком дій нової влади, де герой, позбавлений духовності, вважає себе творцем нової духовності» (Кропивко, 2011: 43–44). Екстраполяція приватного життя наратора на соціальну дійсність 1920-х відволікає дослідницю від

інтерпретації конкретного літературного твору й виводить у царину сумнівних політичних узагальнень. Вчинки головного героя можна вважати природним наслідком захоплення філософськими трактатами Ф. Ніцше, ідеєю «чесності із собою» В. Винниченка, однак при цьому не варто забувати, що він принципово аполітичний і до творення «нової соціальної дійсності» жодним чином не причетний.

На окрему увагу заслуговує застосований наратором фітообраз: «Я споглядаю сам себе. Там, на базарі, де моя подруга продає пиріжки, – сварка, лайка, заздрість, брехня, – а я виростаю з цього, як холодна хризантема на угноєній землі» (Підмогильний, 1991: 130). У Японії хризантема – сонячна квітка, що асоціюється з довголіттям, радістю, добробутом; у Китаї вона сприймається як символ осені, багатства, довголіття, мудрості (Толмачева, 2011; Изотова, 2017). В інтерпретації Уляни Кравченко хризантема є «символом любові, плинності часу, смерті, постійності й вічності, <...> символізує сум, печаль, зраду» (Литвин, 2017: 8). В оповіданні В. Підмогильного цим екзотичним фітообразом наратор прагне підкреслити свою винятковість, піднятися над юрбою, не випадково в одному асоціативному ряду з хризантемою фігурують гори, небо й сонце.

Висновки. Оповідання В. Підмогильного «Проблема хліба» літературознавці інтерпретують у контексті творів про голод в Україні 1921–1922 років, однак така модель тлумачення потребує уточнення. Заголовок підкреслює ключову проблему твору – пошук «легкого хліба». Епіграфи застерігають інтерпретаторів від ототожнення автора з персонажем, захищають його від некоректних обвинувачень моралізаторів і політично заангажованої критики, натякають на сліди ніцшеанської філософії, увиразнюють «притчовий» характер оповіді. Головний герой твору охарактеризований як цілісна імморальна особистість, яка не змінюється, а щоразу глибше й повніше розкривається перед читачами в нових умовах. Його вчинки (крадіжки, ненавмисне вбивство, згода стати утриманцем заможної перекупки) провокують у дослідників нав'язливе моралізування, однак усі спроби логічно мотивувати його «моральну деградацію», знайти в його вчинках сліди каяття, жалю до себе, непродуктивні й призводять до неадекватного прочитання твору. Результати проведеного дослідження мотивують необхідність подальшого поглибленого аналізу-інтерпретації оповідання В. Підмогильного «Проблема хліба», зокрема, на рівні декодування окремих символічних образів, промовистих деталей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жигун С. Неореалізм vs романтика вітаїзму: своєрідність художніх світів. *Філологічні семінари*. 2011. Вип. 15. С. 53–59.
2. Іванюк С. Ніцшеанський тип «людини-паразита» як прояв діонісійського начала в оповіданнях В. С. Моєма «The ant and the grasshopper» («Мураха та коник») та В. Підмогильного «Проблема хліба». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2016. Вип. 62. С. 126–129.
3. Изотова Н. Символика хризантемы в японской лингвокультуре. *Культура и искусство*. 2017. № 10. С. 40–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-hrizantemy-v-yaponskoj-lingvokulture> (дата звернення: 3.10.2021).
4. Кропивко І. Жанрово-стильові особливості малої прози В. Підмогильного. *Таїни художнього тексту (до проблематики тексту)*: зб. наук. праць. Вип. 12. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2011. С. 40–47.
5. Литвин О. Лінгвопоетика флорономів у мові творів Ольги Кобилянської та Уляни Кравченко: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «українська мова». Харків, 2017. 20 с.
6. Мовчан Р. Український модернізм 1920-х: портрет в історичному інтер'єрі. Київ: ВД «Стилос», 2008. 544 с.
7. Ніцше Ф. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1990. Т. 1. / пер. с нем, сост., вступ. ст. и примеч. К. Свасьяна. 829 с.
8. Пасько І. Функції художньої деталі в малій прозі В. Підмогильного про трагедію голоду 1921–1922 років. *Таїни художнього тексту*: зб. наук. праць. / за ред. Н. Заверталюк. Дніпро: Ліра, 2016. Вип. 19. С. 88–99.
9. Підмогильний В. Оповідання. Повість. Романи. Київ: Наук. думка, 1991. 800 с.
10. Підмогильний В. Проблема хліба: оповідання. Київ: Маса, 1927. 218 с.
11. Поліщук Н. Філософія і література у контексті європейського модернізму. Інтелектуалізм Валеріана Підмогильного. *Філософська думка*. 2011. № 1. С. 99–112.
12. Стадніченко О. Мала проза Валер'яна Підмогильного: екзистенційний аспект. *Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки*. 2001. № 4. С. 117–121.
13. Тарнавський М. Між розумом та ірраціональністю: Проза Валер'яна Підмогильного / пер. з англ. Київ: Пульсари, 2004. 232 с.
14. Тимофєєва О. Особливості психологізму в малій прозі Валер'яна Підмогильного та Льва Скрипника. *Таїни художнього тексту*: зб. наук. праць. / за ред. Н. Заверталюк. Дніпро: Ліра, 2016. Вип. 19. С. 172–183.
15. Толмачева У. Цветочная символика в повседневной и праздничной культуре Китая. *Аналитика культурологии*. 2011. № 2 (20). С. 236–240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetochnaya-simvolika-v-povsednevnoy-i-prazdnichnoy-kulture-kitaya> (дата звернення: 2.10.2021).

16. Хамедова О. Тіло і сексуальність у творах В. Підмогильного та Б. Антоненка-Давидовича: філософсько-культурологічна інтерпретація. *Актуальні проблеми української літератури і фольклору*. 2016. Вип. 24. С. 165–176.
17. Хом'як Т. Голод на півдні України у 1921–1922 рр. та його художня інтерпретація Валер'яном Підмогильним. *Південна Україна ХХ століття*. Запоріжжя, 1998. Вип. 1 (4). С. 146–150.
18. Цюп'як І. Соціопсихологічна модель вартісності людини в новелах Валер'яна Підмогильного. *Таїни художнього тексту* : зб. наук. праць. / за ред. Н. Заверталюк. Дніпро : Ліра, 2016. Вип. 19. С. 113–119.

REFERENCES

1. Zhyhun S. Neorealizm vs romantyka vitaizmu: svoieridnist khudozhnikh svitiv. [Neorealism vs the romance of vitalism: the uniqueness of the art worlds]. *Philological seminars*. 2011. № 15. P. 53–59. [in Ukrainian].
2. Ivaniuk S. Nitscheanskyi typ "liudyny-parazyta" yak proiav dionisiiskoho nachala v opovidanniakh V. S. Moema "The ant and the grasshopper" ("Murakha ta konyk") ta V. Pidmohylnoho "Problema khliba". [Nietzschean type of "parasite man" as a manifestation of the Dionysian principle in the stories of V.S. Moem "The ant and the grasshopper" ("The ant and the grasshopper") and V. Pidmohylno "The problem of bread"]. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*. Series: Philological. 2016. № 62. P. 126–129. [in Ukrainian].
3. Izotova N. Simvolika hrizantemy v yaponskoj lingvokul'ture. [Symbolism of the chrysanthemum in Japanese linguistics]. *Culture and art*. 2017. № 10. P. 40–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-hrizantemy-v-yaponskoj-lingvokulture>. [in Russian].
4. Kropyvko I. Zhanrovo-stylovi osoblyvosti maloi prozy V. Pidmohylnoho. [Genre and style features of V. Pidmohylno's short prose]. *Secrets of the literary text*. № 12. Dnipropetrovsk: Vyd-vo DNU, 2011. P. 40–47. [in Ukrainian].
5. Lytvyn O. Lihvopoetyka floronomeniv u movi tvoriv Olhy Kobylianskoi ta Uliany Kravchenko [Linguopoetics of flonomers in the language of works by Olga Kobylanska and Ulyana Kravchenko]. *Kharkiv*, 2017. 20 p. [in Ukrainian].
6. Movchan R. Ukrainskyi modernizm 1920-kh: portret v istorychnomu interieri [Ukrainian Modernism of the 1920s: A Portrait in a Historical Interior]. *Kyiv: VD «Stylos»*, 2008. 544 p. [in Ukrainian].
7. Nytshe F. Sochyneniya: v 2 t. [Essays: in 2 volumes]. M.: Mysl', 1990. T. 1. 829 p. [in Russian].
8. Pasko I. Funktsii khudozhnoi detali v malii prozi V. Pidmohylnoho pro trahediiu holodu 1921 – 1922 rokiv [Functions of artistic detail in V. Pidmohylno's short prose about the tragedy of the famine of 1921 – 1922]. *Secrets of the literary text*. Dnipro: Lira, 2016. № 19. P.88–99. [in Ukrainian].
9. Pidmohylnyi V. Opovidannia. Povist. Romany [Story. Novels]. *Kyiv: Naukova dumka*, 1991. 800 p. [in Ukrainian].
10. Pidmohylnyi V. Problema khliba: opovidannia [The problem of bread: story]. *Kyiv: Masa*, 1927. 218 p. [in Ukrainian].
11. Polishchuk N. Filosofiia i literatura u konteksti yevropeiskoho modernizmu. Intelktualizm Valeriana Pidmohylnoho [Philosophy and literature in the context of European modernism. Valerian Pidmohylno's intellectualism]. *Philosophical thought*. 2011. № 1. P. 99–112. [in Ukrainian].
12. Stadnichenko O. Mala proza Valeriana Pidmohylnoho: ekzystentsiinyi aspekt [Valerian Pidmohylno's short prose: the existential aspect]. *Bulletin of Zaporizhia State University. Philological sciences*. 2001. № 4. P. 117–121. [in Ukrainian].
13. Tarnavskyi M. Mizh rozumom ta irratsionalnistiu: Proza Valeriana Pidmohylnoho [Between Reason and Irrationality: Prose by Valerian Pidmohylno]. *Kyiv: Pulsary*, 2004. 232 p. [in Ukrainian].
14. Tymofieieva O. Osoblyvosti psykhologizmu v malii prozi Valeriana Pidmohylnoho ta Lva Skrypnyka [Features of psychologism in the short prose of Valerian Pidmohylno and Lev Skrypnyk]. *Secrets of the literary text*. Dnipro: Lira, 2016. № 19. P. 172–183. [in Ukrainian].
15. Tolmacheva U. Cvetochynaya simvolika v povsednevnoj i prazdnichnoj kul'ture Kitaya [Floral symbols in the everyday and festive culture of China]. *Analytics of culturology*. 2011. №. 2 (20). P. 236–240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetochynaya-simvolika-v-povsednevnoj-i-prazdnichnoj-kulture-kitaya>. [in Russian].
16. Khamedova O. Tilo i seksualnist u tvorakh V. Pidmohylnoho ta B. Antonenka-Davidovycha: filosofsko-kulturolohichna interpretatsiia [Body and sexuality in the works of V. Pidmohylno and B. Antonenko-Davidovich: philosophical and cultural interpretation]. *Current issues of Ukrainian literature and folklore*. 2016. № 24. P. 165–176. [in Ukrainian].
17. Khomiak T. Holod na pivdni Ukrainy u 1921–1922 rr. ta yoho khudozhnia interpretatsiia Valerianom Pidmohylnym [The famine in the south of Ukraine in 1921–1922 and its artistic interpretation by Valerian Pidmohylno]. *Southern Ukraine of the XX century. Zaporizhzhia*, 1998. № 1 (4). P. 146–150. [in Ukrainian].
18. Tsiupiak I. Sotsiopsykholohichna model vartisnosti liudyny v novelakh Valeriana Pidmohylnoho [Socio-psychological model of human value in Valerian Pidmohylno's short stories]. *Secrets of the literary text*. Dnipro: Lira, 2016. № 19. P. 113–119. [in Ukrainian].

Лю СЮЕНА,

orcid.org/0000-0002-2160-4271

аспірантка кафедри англійської філології

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *xuena_liu@foxmail.com*

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ НЕОЛОГІЇ ТА ЇЇ КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті здійснено наукову розвідку переосмислення виникнення неологізмів та їх шлях до поділу на класифікації. Згідно з науковими твердженнями слід зазначити, що в сучасній лінгвістиці немає єдиної думки щодо неологізмів, їхньої природи та сутності. До того ж сам термін «неологізм» не має однозначного визначення. Умовно ці теорії називають «стилістичною», «психолінгвістичною», «лексикографічною», «денотативною», «структурною» та «конкретно-історичною». Розглянемо коротко кожну з них. Інтерес до вивчення причин появи нових слів та закономірностей їх утворення триває не одне десятиліття. Ціла низка досліджень, написаних на англійському матеріалі, присвячена вивченню неологізмів, їхніх характеристик, підвидів та особливостей вживання. Увага дослідників до проблем неології наразі зумовлена значною роллю нових слів як дзеркала мовного розвитку, що яскраво відображає адаптацію мови до змінних умов її функціонування під впливом екстралінгвістичних факторів. У сучасних працях із неології наголошується, що процес виникнення лексичного новоутворення починається з практик та слововживання, оскільки історично сформовані, соціально зумовлені, політичні, економічні та культурні умови життя мовної спільноти впливають на лексико-номінативну мовну діяльність. Однією з проблем сучасної неології є відсутність чіткої термінологічної бази, оскільки у сучасній лінгвістиці наразі немає єдиного підходу до визначення понять «нове слово», «неологізм» та «інновація». Декілька десятиліть тому поняття «інновація» використовувалося для позначення нового слова, що з'явилося у мові внаслідок структурних і семантичних змін чи запозичення. Неологізми виникають у зв'язку з новими потребами людей, зі змінами у політиці, економіці, зі змінами у соціальному, культурному та духовному житті країни, також нові слова та словосполучення утворюються для позначення нових предметів, нових понять. Поступово неологізми засвоюються у мові та стають загальноновживаними, проте не всі вони зберігаються в народній пам'яті. Існує група і так званих невдалих неологізмів – неблагозвучних, що не повністю відображають суть поняття слів. Використання таких неологізмів, як і всіх неусталених у мові слів та виразів, неприпустиме, зокрема, для написання віршованих текстів. Такі слова швидко йдуть з лексики, не ставши повсякденними.

Ключові слова: неологія, класифікація, неологізми, запозичення.

Liu XUENA,

orcid.org/0000-0002-2160-4271

PhD student at the Department of English Philology

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *xuena_liu@foxmail.com*

RETHINKING NEOLOGY AND ITS CLASSIFICATION

In the article the author made a scientific investigation to rethink the origin of neologisms and their path to the classification. According to scientific statements, it should be noted that in modern linguistics there is no consensus on neologisms, their nature and essence. Moreover, the term "neologism" itself has no unambiguous definition. Conventionally, these theories are called "stylistic", "psycholinguistic", "lexicographic", "denotative", "structural" and "concrete-historical". Consider briefly each of them. Interest in studying the causes of new words and patterns of their formation has not diminished over the decades. A number of studies written on the material of the English language are devoted to the study of neologism, its characteristics, subspecies and features of use. The attention of researchers to the problems of neology today is due to the significant role of new words as a mirror of language development, which clearly reflects the adaptation of language to changing conditions of its functioning under the influence of extralinguistic factors. Modern works on neology emphasize that the process of lexical formation begins with practices and word usage, as historically formed, socially determined, political, economic and cultural living conditions of the language community affect the lexico-economic language activity. One of the problems of modern neology is a clear terminological basis, because in modern linguistics at the moment there is no single approach to the definition of "new word", "neologism" and "innovation". Decades ago, the term "innovation" was used to denote a new word that appeared in a language as a result of structural and semantic changes or borrowing. Neologisms arise in connection with new needs of people, with changes in politics, economy, with changes in social, cultural and spiritual life of the country, also new words and phrases are built to denote new objects, new concepts. Gradually, neologisms are assimilated into the language and become commonplace, but not all of them are preserved in popular memory. There is a group of so-called unsuccessful neologisms – unsound, which do not fully reflect the essence of the concept of words. The use of such neologisms, as well as all those that are not established in the language of words and expressions, is unacceptable, for example, for writing poetic texts. Such words quickly leave the vocabulary without becoming commonplace.

Key words: neology, classification, neologisms, borrowing.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного світу, науково-технічний прогрес, активні культурні та соціально-політичні зв'язки із зарубіжними країнами, значні соціально-економічні зміни призводять до того, що словниковий запас сучасної української мови постійно видозмінюється. З активного словника зникають слова, які перестають використовуватись і застарівають. Водночас лексичний запас сучасної людини постійно поповнюється за допомогою появи великої кількості нових слів.

Лексичний запас мови може збагачуватися різними способами. Так, наразі досить поширеним явищем стала поява величезної кількості запозичених слів. Водночас поповнення словника відбувається за допомогою утворення нових лексичних одиниць з урахуванням рідної мови. Використовуючи різні способи словотвору, із давно відомих слів утворюються нові, які називаються неологізмами.

Метою статті є визначення особливостей неологізмів, які існують досить короткий термін. Так, 20–30 років тому такі слова, як місяцехід, фломастер, тренажер, чешки, сприймалися як неологізми, а сьогодні вони увійшли до активного словникового запасу людей, які говорять українською мовою, і не викликають нерозуміння змісту.

Виклад основного матеріалу. Сучасні засоби масової інформації відображають актуальні, характерні для конкретного часу явища, тобто певні символи епохи. Вербальним засобом фіксації цих символів стають словотвірні неологізми. Саме у засобах масової інформації неологізми зустрічаються найчастіше. Цим фактом і зумовлений інтерес до теми нашого дослідження.

Проблему неологізмів як лексичних одиниць досліджували такі вчені, як Н. М. Шанський, Д. Е. Розенталь, Н. З. Котелова, Є. В. Сенько, А. В. Калінін, Т. В. Попова, А. Г. Ликов. Мову сучасних засобів і місце в ній нових слів вивчали Л. В. Рацибульська, С. В. Ільєсова, Г. Я. Солганік.

Водночас ми маємо визнати, що питання використання неологізмів у кібернеології не досить вивчене. Так, у більшості досліджень ми зустрічаємо лише констатацію факту існування та використання нових слів, а ставленню до нього читачів, доречності їх вживання, як правило, не приділяється належна увага.

Стилістична теорія неологізмів. Згідно з цією теорією до неологізмів відносять стилістично марковані слова, значення слів чи фразеологізми, вживання яких супроводжується ефектом новизни. А. Г. Ликов зазначає: «Генетичним стрижнем та основою поняття «неологізм» є якість новизни слова» (Ликов, 1990: 80). На думку

О. В. Ларіонової, відчуття новизни, яким супроводжується сприйняття нового слова, визнається єдиним критерієм визначення неологізму (Ларіонова, 1996: 53). У роботах Н. З. Котелової ознаку новизни пов'язують із хронологічним критерієм (Котелова, 1990). Дослідниця вважає, що спільною для всіх інновацій, зокрема неологізмів як їх видового поняття, є «своєрідна маркованість часом, яка тягне за собою відому незвичність, свіжість на тлі звичних мовних форм, маловідомість (або невідомість) у широкому вживанні» (Котелова, 1988: 22).

Ореол новизни в одиниці, що з'явилась у мові, психологічно важливий для її віднесення до неологізмів, оскільки ця ознака завжди була ключовим поняттям неології, тож саме ті слова, які нею володіли, сприймалися як нові. Однак багато дослідників не згодні з тим, що цей критерій є визначальним для виявлення сутності такого поняття, як неологізм. Так, О. М. Захаренко зазначає, що поняття новизни досі не має достатньої конкретизації та потребує уточнень (Захаренко, 2008: 32). А. Г. Ликов вважає, що відчуття новизни, яке виникає під час сприйняття будь-якої мовної одиниці, є надзвичайно суб'єктивним: те, що одній людині здається новим, для іншого носія мови є цілком звичним і тому суб'єктивно відомим, «старим» (Льков, 1990: 80). Т. Г. Добросклонська запевняє, що «психологічна оцінка факту новизни слова є суб'єктивною, не піддається абсолютизації» (Добросклонская, 2008: 127), але при цьому вважає за можливе дати визначення неологізму з урахуванням цього критерію, максимально розширивши коло носіїв мови, думка яких враховувалася б у разі кваліфікації будь-якого слова як неологізму.

Психолінгвістичні експерименти, що здійснювалися в цьому напрямі, дозволили висунути ідею усередненого коефіцієнта новизни, який був би об'єктивним показником неологічності мовної одиниці. Так, С. В. Ільєсова вважає, що за кваліфікацією слова як неологізму «необхідно досліджувати характер сприйняття кожної неолексеми членами нашого суспільства та, порівнявши отримані дані, обчислювати середньоарифметичну величину, що й буде, вочевидь, показником мовної свідомості колективу» (Ільєсова, 2005: 216). Однак проводити широкомасштабні опитування людей та психолінгвістичні експерименти з усіма новими словами, що з'являються в сучасній українській мові, навряд чи можливо.

Ідея щодо відносності нового знання, яке лежить в основі неологізму, співвідноситься з ономасіологічною теорією В. А. Козирева (Козырев, 2004: 69). Дослідник зазначає, що новим, невідомо-

мим вважатиметься лише такий зміст, який був втілений раніше у словесній формі. Була спроба визначити ступінь і вид новизни мовної одиниці стосовно конкретного носія мови та всього мовного колективу загалом. У результаті виокремлено 3 групи слів:

а) слова, нові за значенням і для загальної, і для індивідуальної мови; подібні слова сконструйовано, а не вилучено з пам'яті, вони сприймаються як нові;

б) слова, нові для мовного колективу, але відомі індивідуальній мові: жаргону, аргю, сленгу, просторіччю тощо; до цієї групи слів належать й індивідуально-авторські освіти;

в) слова, значення яких відомі загальній мові, але нові для індивіда (Льясова, 2005: 46).

За рівнем новизни неологізму, що визначається за співвідношенням із системою мови, новоутворення поділяються на абсолютні та відносні. Абсолютним неологізмам зазвичай не надають розгорнутого визначення, виявляючи їх ознаки у відношенні з відносними неологізмами. До абсолютних неологізмів відносять ті слова та фразеологізми, яких раніше не було в мові, наприклад, бомж, масмедіа, ди-джей, лейбл тощо.

До відносних неологізмів належать такі групи слів:

1) так звана «лексика, що повернулася». Це маловживані чи застарілі слова, які останніми роками «актуалізувалися, зберігаючи у своєму «новому житті» колишній смисловий та функціонально-стилістичний зміст» (Козырев, 2004: 90). Серед лексики, що «повернулася», особливу групу становлять терміни релігій, які активно вживаються на сторінках сучасних видань: віктар, Бог, хресний хід, молебень, паломництво, панахида, Великдень, Різдво, храм. Аналогічна доля низки архаїзованих слів, що позначали раніше державні органи, освітні установи, людей, які мали до них відношення: гімназія, губернатор, лицей. Повернулася з периферії лексики, що асоціювалася раніше з явищами та ознаками буржуазного суспільства, капіталістичних країн: банкір, комерсант, безробіття, бізнес, інфляція;

2) актуалізована лексика – слова, які раніше існували в українській мові, але виступають на сучасному етапі в іншому осмисленні. Наприклад, слово «населення» у давньоруській мові мало значення «люди, які обробляли землю, селяни», а в 60-ті рр. XX ст. воно набуло значення «жителі планети Земля». Таким чином, актуалізація полягає в активізації семантичних перетворень слова: у розширенні поєднання та зміні його характеру, в утворенні нових значень слів, зокрема переносних, а також у зміні значень слів у зв'язку з ідеологічною

переорієнтацією. Одномоментне входження у мову групи однокоренових чи одноструктурних слів також свідчить про актуалізацію цього поняття. Так, іменники «спонсор», «бомж», «наркотик», «ринок» зумовили багато нових слів: спонсорський, спонсорувати, бомжувати, бомжатник тощо;

3) внутрішні запозичення – нові слова та фразеологізми, поява яких зумовлена перерозподілом мовних засобів у видах та жанрах мови (Добросклонская, 2008). Внутрішні запозичення включають ті мовні одиниці, які потрапляють в літературну мову з розмовної мови, просторіччя, діалектів, жаргонів та аргю, з професійної лексики, різних галузей знань. Наприклад, складно знайти людину, яка не знала б таких медичних термінів, як СНІД, ВІЛ-інфекція, мануальна терапія, хоспіс, антистресовий; лексику молодіжної субкультури: пірсинг, рейв, реп, тусовка; терміни бізнесу та фінансової справи: бартер, брокер, інфляція.

За способом утворення неологізми поділяють на запозичені, словотвірні та семантичні.

До неологізмів-запозичень відносять слова та фразеологізми, перенесені з однієї мови в іншу або з однієї підмови в іншу підмову тієї ж мови. Запозичення ділять на зовнішні (донор – інша мова) і внутрішні (донор – одна з підмов тієї ж мови). Так, до зовнішніх запозичень української мови останніх десятиліть можна віднести слова: боді, топ, топлес, шазюбль, факс, ксерокс, тонік, крєкер, роумінг, факс, гель, кондиціонер, скраб, лайкра. До внутрішніх запозичень – слова, що потрапили в українську мову з жаргону та сленгу: байк, качок, лажа, наркота, попса, тягнути, ширятися, тусуватися; із терміносистем: копірайт, моніторинг, ноу-хау, прайс-лист, прєсрєліз, менеджмент, маркетинг, байт, драйвер, сканер, інсталяція (Котєлова, 1998).

Є. В. Ларієнова, аналізуючи активний процес проникнення англїцизмів у мову, пропонує виокремлювати серед запозичень, власне, мовні запозичення та мовні проникнення. Підставою для цього є те, що перше явище зумовлено потребами мовної системи та носіїв мови, а мовленнєве проникнення – мовними звичками двомовних людей (Ларієнова, 1996: 19).

До словотвірних неологізмів відносять ті, що утворені за моделями українського словотвору: абрєвіатури ПН (індивідуальний податковий номер), МНС (Міністерство з надзвичайних ситуацій), АТ (акціонерне товариство), ОМОН; складні слова: шоу-бізнес, піар-кампанія, інтернет-сервіс, рок-тусовка; прості похідні слова: антиреклама, антиринковий, відеоіндустрія. Це найчисленніша і найрізноманітніша група новоутворень.

До семантичних неологізмів відносять старі слова та фразеологізми, в яких з'явилися нові значення. Семантичні неологізми становлять приблизно 9% від кількості всіх інновацій української мови останніх років (Захаренко, 2008: 4). Нових значень можуть набувати різні частини мови, але найбільш «неогенні» – іменники: 61% нових значень властивий саме субстантивам, 20% – прикметникам, 17% – дієсловам (Захаренко, 2008: 4–5).

Семантичні неологізми утворюються насамперед під час внутрішньослівної семантичної деривації:

- метафоризації – перенесення за подібністю: комп'ютерні пірати, відмивання грошей, живе виконання пісні, транспортний коридор тощо;
- метонімізації – перенесення за суміжністю: бройлер – «приміщення для бройлерних курчат», картопля – «роботи зі збирання картоплі»;
- звуження чи розширення значень: звуження значення зазвичай супроводжується спеціалізацією будь-якого значення, під час розширення значення слово починає позначати більше однотипних явищ: вантажівка – «автомобіль, літак, космічний корабель, призначені для перевезення вантажів».

Говорячи про класифікацію неологізмів, ми повинні згадати такі поняття, як авторські, індивідуально-стилістичні неологізми, а також оказіоналізми. Ці категорії неологізмів виокремлюють у своїх працях такі автори, як Д. Е. Розенталь, Н. М. Шанський, К. С. Горбачевич. Авторські, індивідуально-стилістичні неологізми створюються письменниками, поетами для надання образності художньому тексту. Неологізми «прикріплені» до контексту, мають автора. Відповідно до мети їх створення вони мають зберігати незвичність, свіжість. Авторські неологізми, утворені за продуктивними моделями, називаються потенційними словами.

Оказіоналізм (від латинського *occasionalis* – випадковий) – це авторський неологізм, створений за незвичайними моделями (Котелова, 1990). Він не існує поза конкретним контекстом.

Висновки. Таким чином, в основі класифікації неологізмів можуть бути різні ознаки. За видом мовної одиниці неологізми поділяються на неолексеми, неофраземи та неосемеми. За рівнем новизни виокремлюють абсолютні та відносні неологізми. За способом утворення неологізми поділяються на запозичені, словотвірні та семантичні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика. Системный подход к изучению языка СМИ. Москва : Флинта, 2008. 282 с.
2. Захаренко Е. Н. Новый словарь иностранных слов. Москва : Азбуковник, 2008. 784 с.
3. Ильясова С. В. Словообразовательная игра: аспекты исследования. *Русское словообразование*. 2005. № 4. С. 216–217.
4. Калинин А. В. Лексика русского языка. Москва : Издательство Московского университета, 1978. 232 с.
5. Козырев В. А. Русская лексикография. Москва, 2004. С. 69–83.
6. Котелова Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов. Новые слова и словари новых слов. Ленинград : Наука ЛО, 1990. С. 8–9.
7. Котелова Н. З. Теоретические аспекты лексикографического описания неологизмов. Советская лексикография. Москва : Энциклопедия, 1988. С. 46–63.
8. Ларионова Е. В. Новейшие англицизмы в современном русском языке. Санкт-Петербург : Питер, 1996. 128 с.
9. Лыков А. Г. Русское окказиональное слово в аспекте теории и методики. Москва : Наука, 1990. С. 76–80.

REFERENCES

1. Dobrosklonskaya, T. G. Medialinguistics. Systemnyy podhod k izucheniyu yazyika SMI [Medialinguistics. A systematic approach to learning the language of the media]. M.: Flinta, 2008. 282 p. [in Russian]
2. Zaharenko, E. N. Novyyi slovar inostrannyih slov [New Dictionary of Foreign Words]. M.: Azbukovnik, 2008. 784 p. [in Russian]
3. Ilyasova, S. V. Slovoobrazovatel'naya igra: aspekty issledovaniya [Word-building game: aspects of research]. *Russkoe slovoobrazovanie*. 2005. No. 4. P. 216–217. [in Russian]
4. Kalinin, A. V. Leksika russkogo yazyika [Russian vocabulary]. M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1978. 232 p.
5. Kozyrev, V. A. Russkaya leksikografiya [Russian lexicography]. M.: 2004. P. 69–83. [in Russian]
6. Kotelova, N. Z. Pervyyi opyt leksikograficheskogo opisaniya russkih neologizmov [The first experience of lexicographic description of Russian neologisms]. *Novyye slova i slovary novyih slov*. L.: Nauka LO, 1990. P. 8–9. [in Russian]
7. Kotelova, N. Z. Teoreticheskie aspekty leksikograficheskogo opisaniya neologizmov [Theoretical aspects of the lexicographic description of neologisms]. M.: Entsiklopediya, 1988. P. 46–63. [in Russian]
8. Larionova, E. V. Noveyshie anglitsizmy v sovremennom russkom yazyike [The latest anglicisms in modern Russian]. SPb.: Piter, 1996. 128 p. [in Russian]
9. Lyikov, A. G. Russkoe okkazionalnoe slovo v aspekte teorii i metodiki [Russian occasional word in the aspect of theory and methodology]. M.: Nauka, 1990. P. 76–80. [in Russian]

Альона ТАРАНЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5357-4759
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури
Дніпровського національного університету імені Олесь Гончара
(Дніпро, Україна) Taranenko_AV@i.ua

ФУНКЦІЙНІСТЬ ДЕЯКИХ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ МАРКЕРІВ У ПОВІСТІ ОЛЕСЯ ВОЛІ «ЗАВІРЮХА»

Стаття орієнтована на висвітлення своєрідності художнього функціонування деяких інтертекстуальних елементів у повісті «Завірюха» сучасного українського письменника Олесь Воля.

Поліваріантність інтертекстуальних кодів оприявлено автором у кожному з умовних «підрозділів» твору. В обраній для аналізу повісті Олесь Воля апробує низку форм міжтекстової комунікації, найчастіше прозаїк послуговується, власне, інтертекстуальністю (атрибутивними й безатрибутивними цитатами, фольклорними ремінісценціями, біблійними алюзіями) та паратекстуальністю (інкорпорування в текст епіграфів).

Олесь Воля насичує повість концептуальним використанням цитатії народних пісень, фольклорних елементів. Це своєрідні манускрипти почуттів, чернетки зі сценаріями щасливих, а інколи пустопорожніх людських дол, що корелюють з культурно-семіотичною функцією, увиразнюють український колорит у повісті «Завірюха», розкривають певною мірою спектр емоцій, переживань особистості.

Особливе місце у тексті твору відведено прислів'ям, стилізації під старослов'янську мову (також різновид інтертексту), що надає умисної урочистості, піднесеності образу певного героя. Важливим інтертекстуальним наповненням повісті є біблійні й загальнорелігійні християнські алюзії, що натякають на збереження усталених бінарних опозицій: мирське – духовне, буденне – трансцендентне, переконують у вічності класичних сакральних цінностей і культових святинь українського народу.

Паратексти в повісті Олесь Воля «Завірюха» виконують композитну, уніфікуючу функції, є своєрідним ключем до літературознавчого декодування художньої концепції автора, виокремлюють наскрізну колізію твору, акцентують на діалогічних зв'язках тексту з літературною традицією та історією, розширюють межі смислоторчо-асоціативного тла розповіді.

Відзначено, що цитати, алюзійні образи, паратексти тощо органічно вплетено Олесем Волею в автентичну канву твору, надаючи йому поліфонічного звучання, що сприяє породженню нових імпліцитних смислів.

Ключові слова: *повість, інтертекст, інтертекстуальні маркери, підтекст, міжтекстова взаємодія, фразеологізм, алюзія, епіграф, біблійна ремінісценція, символ.*

Alona TARANENKO,
orcid.org/0000-0002-5357-4759
Candidate of Philology Science,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) Taranenko_AV@i.ua

THE FUNCTIONALITY OF SOME INTERTEXTUAL MARKERS IN OLES VOLYA'S STORY "STORM"

The article focuses on highlighting the originality of the artistic functioning of some intertextual elements in the story "Storm" by a modern Ukrainian writer Oles Volya.

The polyvariance of intertextual codes is revealed by the author in each of the conditional "subdivisions" of his work. In the story chosen for analysis, Oles Volya tests a number of forms of intertextual communication. The writer often uses intertextuality (attributive and non-attributive quotations, folklore reminiscences, biblical allusions) and paratextuality (incorporation of epigraphs into the text)

Oles Volia fills the story with the conceptual use of quotations from folk songs and folklore elements. These are original manuscripts of feelings, drafts with scenarios of happy and sometimes empty human destinies, which correlate with cultural and semiotic function, express the Ukrainian color in the story "Storm", to some extent reveal the range of emotions, personal experiences.

A special place in the text of the story is given to proverbs, stylizations of the Old Slavonic language (it is a kind of intertext), which gives a deliberate solemnity, sublimity to the image of a certain hero. Biblical and religious Christian

allusions are an important intertextual content of the story. They hint at the preservation of the established binary oppositions: secular – spiritual, everyday – transcendent. They convince in the eternity of classical sacred values which are religious relics of the Ukrainian people.

The paratexts in Oles Volya's novel "Storm" perform a composite, unifying function. They serve as a kind of the key to the literary decoding of the author's artistic concept, highlight the collision of the work, emphasize the dialogical links between the text and literary tradition and history, expand the boundaries of meaning.

It is noted that Oles Volya organically weaves quotes, allusive images, paratexts, etc. into the authentic outline of the work, giving it a polyphonic sound, which contributes to the generation of new implicit meanings.

Key words: *story, intertext, intertextual markers, subtext, intertextual interaction, phraseology, allusion, epigraph, biblical reminiscence, symbol.*

Постановка проблеми. Останнім часом літературознавці дедалі частіше звертаються до імен письменників-інтелектуалів, які, переживши гоніння, звинувачення, несприйняття, цензурні обмеження, забуття тощо в радянські часи, досі залишаються поза межами читацького сприйняття й належного фахового літературознавчого осмислення. До таких належить і Олесь Воля (справжнє прізвище – Олександр Володимирович Міщенко) – інтелігент «трагічного світовідчуття і світобачення» (Сорока, 2017: 9) з благодатної Полтавщини, невтомний і самовідданий збирач «світлин пам'яті» очевидців часів голодних років ХХ ст., автор якісних художніх і глибоких публіцистичних, документальних текстів, скрупульозний батько народного епосу «Мор», збірок «Піраміда духу. Афоризми», «Безкровна війна», «Все починається з любові» тощо, для якого «найвища зі споруд – Слово, бо в ньому він розумом гостріє, наче ніж» (Сорока, 2017: 8). Олесь Воля – лауреат солідних міжнародних премій: Олесь Гончара, Григорія Сковороди.

Осібне місце в доробку письменника займає повість «Завірюха» (написана в 2012 р., а оприлюднена у 2013 р. спочатку в журналі «Київ», а потім – окремою книгою у видавництві «Веселка»). У центрі – оповідь про трагедію однієї сім'ї в період страшних років усенародного лиха.

Почерк Олесь Воля, поетику його творів (зокрема, повісті «Завірюха») не вивчено належним чином, що й зумовило актуальність наших наукових пошуків, адже він «володіє рідкісною магією підтекстового письма» (Степаненко, 2013).

Аналіз досліджень. На глибоке переконання сучасних критиків і самого письменника, він «сповідує єдиний жанр, він простіший простішого – не н у д н и й; отой жанр, що від правди, від життя, від елементарних мужності серця й чистоти думання-устремлінь» (Сорока, 2017: 8). Специфіка письма Олесь Воля свого часу зафіксована в поодиноких працях М. Дмитренка, У. Золотоноші, О. Кавуненка, М. Славинського, В. Степаненка, К. Андрющенко, А. Тараненко, М. Якубівського тощо. Дехто з названих вище осіб лише прина-

гідно згадує текст твору «Завірюха», не вдаючись до глибокого прочитання, підкреслює глибину, правду, чесність автора з читачем, актуальність, непроминальність тощо.

На думку самого прозаїка, повість «Завірюха» – «річ достойна, сильна, нелукава, і я мрію, щоб її читали щонайбільше школярів моєї України. Про голодовку в повісті йдеться, що в тридцять третьому була. Боже, що тоді космополіти-зайди коїли із нашими селянами. І ні в кого спитати за жертви. Жах жахітний. Невже не спинимо ми нечисть, що нищить нас під корінь?.. Скажу я ще й про те, що «Завірюху» донедавна двічі «переорав», і слово в повісті немовби аж бринить» (Сорока, 2017: 8).

В. Степаненко у передмові до видання книжки наголосив на тому, що «у художню тканину повісті природно вплітаються діалоги, ліричні відступи, хвилюючі небуденні розмисли про омріяну віками підневільництва й наруг правду на ворохобній землі» (Степаненко, 2013: 6). Зважаючи на це, сьогодні важливим є трактування смислової множинності тексту повісті Олесь Воля «Завірюха», розкриття імпліцитного та експліцитного значень використання міжтекстової взаємодії у творі. Хоча питання окремих функцій інтертекстуальності в названому вище творі Олесь Воля, установлення їхньої ролі у трансляції ідеї поліголосся в сучасній українській прозі вже розроблялося К. Андрющенко і А. Тараненко (Андрющенко, Тараненко, 2018), але хотілося б поглибити прочитання твору крізь призму дещо інших інтертекстуальних кодів.

Загальновідомо, що виникнення проблеми інтертекстуальності є закономірним результатом сучасного розвитку літературознавчої науки, а відсутність імовірності сприйняття тексту як герметично закритої естетичної сутності мотивує виникнення проблеми неоднозначної експлікації поняття інтертекстуальності/інтердискурсивності. Попри те, що в сучасному літературознавстві теорії інтертекстуальності відведено одне з чільних місць, її термінологічний апарат наразі перебуває на стадії розроблення, що засвідчено великою кількістю праць О. Астаф'єва, Р. Барта, М. Бахтіна, Л. Біловус, О. Веселовського, В. Виноградова, І. Дітков-

ської, Ю. Крістєвої, Ю. Лотмана, І. Пономаренко, О. Потебні, В. Просалової, Н. Фатєєвої, К. Шаповалової, Р. Якобсона та багатьох інших.

На думку дослідників, будь-який текст будується як мозаїка цитат, є продуктом трансформації іншого тексту, інших смислів. Кожен текст є інтертекстом, інші тексти присутні в ньому на різних рівнях, у більш чи менш упізнаних формах: тексти попередньої культури і тексти навколишньої культури. Кожен текст представляє собою нову тканину, зіткану зі старих цитат (Крістєва, 2004: 460). Інтертекст з його ресурсами діалогічності забезпечує дієвість та інтенсивність впливу літературного слова, створюючи можливість міжтекстової комунікації зі своєю функційною специфікою.

Мета статті – дослідити своєрідність художнього розкриття функційності деяких інтертекстуальних маркерів у повісті Олеся Воли «Завірюха».

Виклад основного матеріалу. В обраній для аналізу повісті «Завірюха» автор ефективно використовує різні форми міжтекстової взаємодії, однак під час дослідження нами виявлено, що найактивніше автор послуговується, власне, інтертекстуальністю (атрибутивними й безатрибутивними цитатами, фольклорними ремінісценціями, біблійними алюзіями) та паратекстуальністю (інкорпорування в текст епіграфів).

Векторність та певна варіативність інтертекстуальних маркерів оприявлені в кожному умовному «підрозділі» твору (автор робить невеликі відступи в тексті, аби розмежувати зображувані події, окремі історії життя-буття персонажів часів сумнозвісних 1932–1933 рр. тощо). Інтертекст у повісті не має чітко структурованої форми, закріпленості.

Епіграфи повісті – паратекстуальні маркери, коди сюжетної площини, які виконують уніфікуючу функцію. Якщо перший епіграф – фрагмент поезії «І знову дні руді та бурі...» В. Сосюри (остання строфа) – декодує наскрізну тему (як, до речі, і присвята, розміщена лише в журнальному варіанті «Рідним братам-українцям, убієним голодною насильницькою смертю в тридцять третьому, в скорботі серця присвячую» (Воля, 2013: 55)), ідею твору, то фольклорний вислів (другий епіграф) «Посієш вітер – пожнеш бурю» (Воля, 2013: 55) транслює стрижневий інформаційний меседж автора: кожен відповідає за свої вчинки та їхні наслідки перед собою, Богом і людьми. Іскра рано чи пізно завжди переростає у полум'я, подув вітру підіймає бурю, а необережне людське слово чи спонтанна дія провокує бурхливу боротьбу, якій немає кінця. Прислів'я орієнтує читача на основну проблему твору, яку можна інтерпретувати так: той, хто посмів чинити

опір системі, страждатиме вдвічі більше. Також ця запозичена автором народна мудрість передає тривожно-провокативне настроєве тло тексту і є виразником морального підтексту повісті.

Вмонтовуючи народнопоетичну інтертекстуальність (найуживанішу в тексті), письменник ілюструє тісний зв'язок свого світосприйняття з культурним кодом предків, українського народу загалом. Фольклорний контекст в Олеся Воли виокремлюється як своєрідний комплекс етноестетичних одиниць, які маніфестують поетичну, емотивно-експресивну, історико-філософську, соціально-психологічну інформацію про духовну й матеріальну культуру нашого народу. Наприклад, звертаючись до скарбниці українських фразеологічних одиниць («...Як такий й дурисвітство коїться... <...> **Мов чорт рога-тий керує світом...**» (Воля, 2013: 55); «...**як обухом знову по голові:** темної ночі бандити в чорному лахмітті, масках чорних напали...» (Воля, 2013: 58); «...він (Микита – А. Т.), **як віл, упрігся в роботу...**» (Воля, 2013: 58); «...Розгублений од побаченого Петрик **стояв, мов укопаний...**» (Воля, 2013: 63); «Уляна, як і бабуся Пріся, закінчивши молитву, покірливо **била поклони. Сльзьми умивалася:** згадала мимоволі про запротореного у допр судженого їй Микиту...» (Воля, 2013: 66); «...Ви **зубів не скальте** – допоможіть її, суку, з воза скинути...» (Воля, 2013: 69); «**Сльози лилися з її очей, мов із відра...**» (Воля, 2013: 69); частина (селян – А. Т.) «**повтікала з одвіку насиджених прабатьківських місць світ за очі...**» (Воля, 2013: 70)), Олесь Воля унаочнює реалії буття, підсилює окремі психоемоційні межі персонажів (страх, безвихідь, занепокоєння тощо), визначає образність авторського мовомислення.

Вербальними алюзійними компонентами є радянські кліше (популярні словесні структури періоду становлення нової економічної політики), які назавжди закарбувалися в пам'яті очевидців тих подій. Вони виконують ретроспективну функцію, повертаючи читача у період пролетарської диктатури. Таким чином, автор імітує достовірне історичне тло оповіді: «...ще проводир Ленін задумував “квітуче життя” будувати, аби ні бідних, ані багатих не було...» (Воля, 2013: 58); «І що не п'яниця чи нероба, той паном-“гегемоном” став...» (Воля, 2013: 58); «...І зробили одноосібника Завірюху... <...> підкуркульником-“твердообложеном”, “ярим ворогом совєцької влади, що діяв тихою сапою”...» (виступав проти індустріалізації країни і колективізації сільського господарства, нашіптував темним людям різні провокаційні думки) (Воля, 2013: 59).

Шаблонними в повісті є ганебні обвинувальні вироки за скоєння примарних «антисовєцьких зло-

чинів» у часи запровадження НЕПу в тодішньому суспільстві. Введення у твір фрагментів клішованих прорадянських текстів має викривальний характер, завдяки чому стає очевидною абсурдність прискіпливих претензій владної верхівки до зубожілих і змучених податками «пролетарів», нівеляція громадської совісті й моралі, панібратство серед представників головному, відсутність ймовірності справедливості й неупередженого суддівства: Микита як головний винуватець, «... який **противився політико-державній кампанії на селі, злісно відмовлявся виконувати податки, здавати наявну живність під скотозаготовки...**» (Воля, 2013: 60–61); «...начальником колонії несподівано призначили замість Вікентія Петровича (визнали **“ворогом народу”**) людину зовсім іншого штибу...» (Воля, 2013: 105); «До в'язниці Павлович потрапив як **“антисовєтчик” і “релігійний мракобіс”**, а точніше – за віру в Бога...» (Воля, 2013: 85).

Відкривають завісу «ідилічного» життя в СРСР типові для тих часів номінації, зокрема «акт саботажу», «гарячі сніданки», «спекулянт», «куркулі», «громадське яблуко». Такий різновид використання інтертекстуальних вкраплень у тексті забезпечує достовірність відтворення тогочасних реалій і спростовує твердження про штучність художнього простору повісті.

Особливу увагу слід приділити наявній у тексті повісті «Завірюха» алюзії на україномовну версію перекладу пролетарського гімну «Інтернаціонал», авторство якого належить відомому поету, палкому захиснику модерного напрямку в літературі, представнику розстріляного відродження М. Вороному:

Повстаньте, гнані і голодні
Робітники усіх країв,
Як у вулкановій безодні
В серцях у нас клекоче гнів... (Грик, 2013).

Проте в аналізованому творі фрагмент цієї пісні звучить як уїдливе глузування, саркастична дошкульна насмішка, адже важко уявити святковий настрій народу на фоні тотального голоду, злиднів, безгрошів'я й невідворотного армагеддона. Тож не дивно, що рядки гімну цитує з трибуни у своїй промові перед людьми той-таки «ірод» і «сільрадівський сатрап» Васько Баран: нарешті настало свято «Першотравень. Свято “гнаних і голодних”, свято голоти сільської...» (Воля, 2013: 69), «...міжнародного дня “голодних і бідних”» (Воля, 2013: 71).

Цікавим інкорпорованим елементом є всесвітньовідома легенда про птаха, упіймавши якого, можна отримати щасливу долю. Але звучить вона

зовсім не в казково-фантастичному контексті, а в іронічно-песимістичному. Головний герой у своєму сновидінні згадає батька, котрий закликав сина зняти «рожеві окуляри», не гаяти відведеного життєвого часу на нескінченну гонитву за недосяжними ілюзіями, бо краще синиця в руках, ніж журавель у небі, і зовсім не варто шукати щастя, бо тільки воно обирає, до чийх дверей стукати. Таким чином, інтерпретований епічний інтертекст є повчальною моралізаторською настановою старшого покоління нащадкам, виконує дидактичну функцію, формуючи в Микити адекватне сприйняття дійсності і приземлене ставлення героя до життя загалом: «І куди ти, сину мій красний, біжиш оце, мовби оманливу пташу щастя впіймати сподіваєшся... Так ото знай, сину: не впіймаєш тієї птахи, бо вона ж мара – і тільки. Бо ж, шукаючи щастя, дурноверхі люди завжди не в ті двері стукають, а тому й попадають не туди...» (Воля, 2013: 109).

Осібне місце в канві повісті відведено біблійним, християнським алюзивним вкрапленням, які увиразнюють дуальність констант святе/гріховне, буденне/духовне тощо. Усвідомлюючи неможливість співіснування в комуністичному просторі віри як такої, Бога, автор зображує (мабуть, наперекір усьому) персонажів, які сподіваються на благодать, не втрачають віри у порятунок від нещастя. Зокрема, заклики-прохання до Всевишнього вкладає в уста Уляси, Микити, маленького Петрика, який волею долі розчарувався в Богові.

Прихований культ Бога й багаторазове згадування імені Його серед сільських вірян у тексті повісті зберігає своє правічне сакральне семантичне наповнення. Герої живуть за християнськими канонами і, незважаючи на те, що Всевишній не відгукується на їхні молитви, вони дотримуються Його заповідей («І Боже відведи красти! – напучує дітей Уляна...» (Воля, 2013: 113)); возвеличують особу Господа («У чоботях зачавкотіло: набралося води. Слава Богу, небагато...» (Воля, 2013: 56), «Дає Бог новий день – дасть він і харч рабу твоєму...» (Воля, 2013: 88)); трикратно повторюють ім'я Всевишнього, дякуючи за хліб насущний і кожен новий день («Слава тя, Господі, слава тя, Господі, слава тя Господі...» (Воля, 2013: 65)); звертаються до Нього по допомогу в найскрутніші моменти життя («Це ж не сниться мені, Боже? (Бога Петрик все ж таки визнавав, коли йому було дуже тяжко на душі)...» (Воля, 2013: 74)); прагнуть, аби завдяки Його силі восторжествувала справедливість, хоча щоразу чують тишу у відповідь на власні нарікання з приводу нещасної долі («Боже, і за які

провини послав ти такі муки голодні. Навіщо в могилу заганяєш?..» (Воля, 2013: 124)).

Звернення до Бога в найтяжчі моменти життя є характерним абсолютно для всіх героїв повісті. Таку міжтекстову взаємодію можна тлумачити як теологічний інтертекст, що виконує функцію натяку на ймовірність припинення тотального хаосу й масових смертей лише завдяки втручання вищих небесних сил: «**Дай вам боже** більше студи (до колонії) не потрапляти...» (Воля, 2013: 92); «...кожен відповідав, неймовірно хвилюючись, намагаючись бути якомога коротшим, аби – **боже борони** – не викликати сумнів у комісії...» (Воля, 2013: 92); «Боженьку ти мій! Богородице – Царице Небесна, спаси і сохрани мя...» (Воля, 2013: 68); «...І за кожним разом, коли називалося наступне ім'я... <...> – **Боже милостивий і всевідаючий!** – як тільки Петрикові хотілося зараз, аби оголосили: **ЗАВІРЮХА МИКИТА ПАНТЕЛЕЙ-МОНОВИЧ...**» (Воля, 2013: 92).

Набожність Уляси та її віра в потойбічні сили підтверджується постійно повторюваними молитвами, що апелюють не лише до Бога, а й до інших святих. Автор наголошує на своїй приязні до героїні і схваленні її світоглядної позиції, позиціонує в тексті Улясю як жінку-берегиню, яка боронить родинне вогнище від усілякої нечисті, нещастя і бід, але, на превеликий жаль, її благання так і не дійшли до адресата. Таким чином, реалізується діалогічна й культурно-семіотична функції інтертекстуальних фрагментів у тексті: «Перед дорогою благально молилася **Богу**. І до **Трьох Святителів**, і до **Георгія Побідоносця** окремо. Молитви чомуся не подіяли...» (Воля, 2013: 68).

У хвилини найбільшого смутку й печалі маленький Петрик розчаровується в Богові. У його затьмареній голодом і відчаєм свідомості нівелюється бінарна опозиція головних персонажів у християнській релігійній традиції Бог – Сатана, вони стають для хлопчика двома сторонами однієї медалі. Ці інкорпоровані в текст біблійні номінації є носіями провокативної функції, що дає змогу герою обирати, на чиєму він боці й за якими законами буде існувати в цьому світі: «...хай бояться слабаки, приречені й бунтівливі, аби їх **Бог** не скарав... Але ж **Бог** – тільки для прикриття. Прикриття підлого, лукавого. **Сатанинського** прикриття...» (Воля, 2013: 125).

Згадка культової біблійної праісторії про Каїна та Авеля органічно вплетена в текстове полотнище аналізованої повісті Олеся Волі. Цей інтертекстуальний елемент є носієм когнітивної і смислопоряджувальної функції. Із одного боку, автор подає інформацію про трагічне вбивство рідної плоті,

яке скоїв первісток Адама та Єви, Каїн, після чого був приречений на вічні муки: щоразу циклічно помирати й воскресати разом із Місяцем, безперестанку блукаючи небесними манівцями: «...На місяці одна людина немов тримала наколену на вила іншу людину. Петрик чув, що то Каїн заколов свого брата рідного Авеля...» (Воля, 2013: 93–94). З іншого боку, мотиви цієї легенди транслюють у творі тему зникнення миру й гармонії серед народних мас, коли брат, засліплений голодом, жадобою й ненавистю, готовий іти на брата та проливати кров невинних, засмітивши чисту душу темними помислами і гріховними вчинками.

Сигнально-мнемонічну функцію виконує в тексті ремінісценція зі Старого Заповіту про Христа і його дванадцятьох апостолів. Головний дисонанс у тому, що зі святими біблійними ликами себе асоціюють комнезамівці – затяті атеїсти, котрі погрузли у власних неспокутуваних гріхах, щодня порушуючи загальноприйняті людські й Божі закони. Крім того, деспот і безбожний «праведник» Васько Баран у тексті саркастично зіставляється з образом мученика і Святого Сина Божого Ісуса Христа: «...Нас, як дванадцять апостолів біля Христа, зібралось... <...> ...А ви, Йосиповичу, тринадцятий серед нас...» (Воля, 2013: 71).

Жорстокість, підступність, лицемірство героїв-персонажів (зокрема, Васька) есплікується, наприклад, завдяки добре впізнаваній біблійній алюзії, що за формальними показниками є номінальною, оскільки виражається іменем лихозвісного Царя Єрусалиму Ірода, якому не давали спокою життя і праведність Ісуса Христа. Тож не випадково Васько Баран зі зброєю в руках асоціюється в Уляси з цим персонажем: «Він такий **ірод**, що шарахне...» (Воля, 2013: 68).

Стилізація під старослов'янську мову теж є різновидом інтертексту, що надає умисної урочистості, піднесеності мові Ілька Тристана, возвеличує інтелект і життєву мудрість юнака: «...Вкотре він слухав оцього освіченого полтавського хлопця-любомудра, не перестаючи дивуватися: міркування Ількові не від книжної начитаності – ллюються з незбагнених нуртуючих глибин родових, рідною стражденною землею окроплених...» (Воля, 2013: 90).

Філософські роздуми обивателів тюремної камери – Микити Завірюхи, Ілька Тристана і Миколи Павловича – стилізовані під апокрифічну літературу й виконують просвітницько-дидактичну функцію: «...А тому страждаємо, аби дух просвітлів...Тільки через страждання – просвітління. Жаль тільки: рід людський як був, так і лишається в болоті дурноверхості безвилазної...» (Воля, 2013: 90).

До того ж у тексті твору є натяк на славнозвісний латинський вираз «Людина людині вовк». Таким чином, автор натякає, що людина – найхижіший і найстрашніший звір у світі, тому й повинна боятися лише себе й собі подібних. Уся решта фобій – лише плід уяви, тому наші страхи зовсім не виправдані, адже в усіх своїх бідах люди винні самі: «...марилося, що... <...> вовк скаржився на людей: мовляв, потерпає від людської породи – найхижішої. Вовк укотре поскаржився, що більшого хижака від людини ніде не існує...» (Воля, 2013: 125).

Олесь Воля також умовно поділяє суспільство на тих, хто здатен залякувати інших, безжально маніпулюючи чужими страхами, і тих, хто покійно кориться долі, своєрідних «гвинтиків», вважаючи, що обставини сильніші, ніж людський дух. Цей епізод теж можна віднести до біблійних ремінісценцій: варто лише пригадати, як Христос з овечою покійністю корився волі своїх кривдників, не чинячи спротиву: одні «...задурюють хитро, безсовісно слабих нещасних людей-рабів, щоб ті, як овечки, покійливо

силі корилися й неспроможні були подолати зло і кривду...» (Воля, 2013: 125).

Висновки. Досліджуючи деякі інтертекстуальні коди твору «Завірюха» Олесь Воля, ми дійшли висновків, що прозаїк умонтовує в канву багатопроblemного твору істотну частину міжтекстових констант (фразеологізми, приказки, фольклорні одиниці, стилізацію під старослов'янську мову, біблійні, загальнорелігійні алюзії тощо). Апробовані конструкції оприявлюють культурно-семіотичну функцію, увиразнюють український колорит твору, розкривають панораму емоцій, переживань героїв-індивідів, нерідко надаючи й умисної урочистості, піднесеності образу. Біблійні, християнські алюзії скорельовано на збереження усталених бінарних опозицій буденне – трансцендентне тощо, виокремлюють розуміння непроминальності класичних сакральних цінностей, святинь українського народу. Підкреслимо, що всі використані письменником у творі інтертекстуальні вкраплення органічно вплетено в канву повісті, вони сповнюють її поліфонічним підтекстовим звучанням, що продукує нові імпліцитні смисли.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воля О. Завірюха. Київ, 2013. № 7–8. С. 55–136.
2. Гірик С. «Інтернаціонал» українською. До історії перекладів. *Ліва: інтернет-журнал*. 2013. URL: <https://liva.com.ua/international-ukraine.html> (дата звернення 21.11.2021 р.).
3. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / пер. с фр. Москва : РОССПЕН, 2004. 656 с.
4. Сорока П. Олесь Воля: «Я вибрав письменницьку долю...». *Українська літературна газета*. 2017. № 11 (199). С. 8–9.
5. Степаненко В. Талант разючий і сильний. Передмова. *Воля О. Завірюха* : повість. Київ : Веселка, 2013. С. 5–6.
6. Тараненко А., Андришченко К. Функції інтертекстуальних елементів у повісті Олесь Воля «Завірюха». *Літературознавчі студії* : наукові статті студентів-філологів / редкол. Н. Олійник та ін. Дніпро : Середняк Т. К., 2018. Вип. 10. С. 6–13.

REFERENCES

1. Volia, O. Zaviriukha [Storm]. Kyiv. 2013. № 7–8. P. 55–136. [in Ukrainian]
2. Hiryk, S. “Internatsional” ukrainskoiu. Do istorii perekladiv [“International” in Ukrainian. To the history of translations]. *Liva: internet-zhurnal*. 2013. URL: <https://liva.com.ua/international-ukraine.html>. [in Ukrainian]
3. Kristeva, Ju. Izbrannye trudy: Razrushenie pojetiki [Selected Works: The Destruction of Poetics]. Moskva: ROSSPEN, 2004. 656 p. [in Russian]
4. Soroka, P. Oles Volia: “Ja vybrav pysmennytsku doliu...” [Oles Volia: “I chose the fate of writing...”]. *Ukrainska literaturna hazeta*. 2017. № 11 (199). P. 8–9. [in Ukrainian]
5. Stepanenko, V. Talant raziuchyi i sylnyi [The talent is amazing and strong. Preface]. *Peredmova. Volia O. Zaviriukha: povist*. Kyiv: Veselka, 2013. P. 5–6. [in Ukrainian]
6. Taranenko, A., Andriushchenko, K. Funktsii intertekstualnykh elementiv u povisti Olesia Volya “Zaviriukha” [Functions of intertextual elements in Oles Volya’s story “Storm”]. *Literaturoznavchi studii* : naukovi statti studentiv-filolohiv / redkol. N. Oliinyk ta in. Dnipro: Seredniak T. K., 2018. Vyp. 10. P. 6–13. [in Ukrainian]

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.1; 377.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-18>

Дарина ЗЯБЛОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-2128-0438
старший викладач кафедри інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) darinazablovsk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ В УНІВЕРСИТЕТАХ І КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ І ДАНІЇ

Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти України», пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Особлива увага приділяється змісту та структурі навчальної діяльності, тому актуальним напрямом сучасних педагогічних досліджень є перебудова змісту навчання в нових соціально-економічних умовах. Оскільки Україна взяла курс на європейську інтеграцію, то доцільно скористатися досвідом Європи в питаннях розвитку та підвищення якості освіти. У дослідженні для вивчення та аналізу запропоновано розглянути дизайнерську систему освіти Данії. Дослідження ґрунтувалось на перекладі аутентичної літератури та вивченні фактичного матеріалу, а саме освітніх програм рейтингових ВНЗ України (Київський національний університет технологій та дизайну, Харківська державна академія дизайну і мистецтв) та Данії (Школа дизайну Колдінгу, університетський коледж VIA) з професійної підготовки бакалаврів дизайну одягу. Складено коротку характеристику освітніх програм відповідно до структури вітчизняної освітньої програми. Виконано порівняльний аналіз освітніх програм із підготовки дизайнерів одягу, узагальнено спільні позиції програми, охарактеризовано особливості данського змісту навчання. Узагальнено мету програм підготовки дизайнерів одягу в Україні та Данії, визначено унікальність програми університетського коледжу VIA та Школи дизайну Колдінгу. Проаналізовано предметну галузь освітніх програм, визначено такі особливості скандинавського стилю навчання, як менша тривалість навчання, практична спрямованість професійного навчання, поєднання дизайну з розумінням бізнесу, міждисциплінарні курси, здатність до формування власної освітньої траєкторії та саморозвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, дизайн одягу, університет, коледж, освітні програми, Україна, Данія.

Daryna ZIABLOVSKA,
orcid.org/0000-0003-2128-0438
Senior Lecturer at the Department of Engineering, Technology and Professional Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) darinazablovsk@gmail.com

PROFESSIONAL TRAINING FOR DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE AND DENMARK

The actual direction of modern pedagogical research is the revision of training programs in the new socio-economic conditions. Since Ukraine has taken a course towards European integration, it is advisable to use the experience and best practices of Europe in the development and improvement of the quality of education. In this study, for study and analysis, it is proposed to consider the design education system in Denmark. The study was based on the study of educational programs of rating universities in Ukraine (Kyiv National University of Technologies and Design, Kharkiv State Academy of Design and Arts) and Denmark (Designschool Kolding, VIA University College) for the professional training of fashion designers. A brief description of educational programs is drawn up following the structure of the national educational program. The features of the Scandinavian style of learning are identified and characterized, a comparative analysis of educational programs for the training of clothing designers is carried out, similar positions are summarized, and the features are characterized. The requirements for the professional competence of a future specialist in the design of clothing are summarized. The goals of the training program for designers in Ukraine and Denmark are generalized, the uniqueness of the programs of VIA University College and Koldingschool of Design is determined. The subject area of educational programs and the peculiarities of their development in Europe are analyzed. The subject area of educational programs is analyzed; the following features of the Scandinavian learning style are identified: the practical orientation of vocational training, the combination of design with an understanding of business, interdisciplinary courses, the ability to form one's educational trajectory, and self-development.

Key words: vocational training, fashion design, universities, college, educational programs, Ukraine, Denmark.

Постановка проблеми. В умовах сталої ринкової економіки сучасна освіта в галузі підготовки дизайнерів сьогодні характеризується об'єктивною потребою у створенні принципово нових умов становлення і розвитку майбутнього професіонала. Це можливо за виокремлення нових і особливих умов для підготовки фахівців творчих професій.

Згідно зі «Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» передбачено оновлення змісту вищої освіти і професійної підготовки на основі послідовного переходу від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного науково-дослідницького типу, що орієнтується на світові зразки. Звернення до досвіду європейських країн у підготовці дизайнерів одягу дає змогу визначити рівень професійної підготовки фахівців в українському освітньому просторі, виявити умови модернізаційних змін в організації навчального процесу, впровадженні сучасних освітніх технологій тощо.

Аналіз досліджень. До вивчення європейського досвіду реформування систем освіти та підготовки фахівців для різних галузей зверталось багато науковців. Найбільш вагомими щодо теми нашого дослідження є наукові розвідки проблем розвитку дизайн-освіти в Україні та Європі, що представлені О. Фурсою (Фурса, 2011). Водночас історія та сучасні тенденції розвитку дизайнерської освіти Великобританії були розглянуті Л. Даниленко (Даниленко, 2013). С. Дмитрюк вивчала питання професійної підготовки графічних дизайнерів та досвід впровадження багатодисциплінарних магістерських програм із дизайну у вищих навчальних закладах Великої Британії (Дмитрюк, 2015). Дослідженнями особливостей професійної підготовки учителів дизайну і технології у Великій Британії займалися І. Савенко (Савенко, 2015) та О. Стельмашук (Стельмашук, 2012). Українські вчені розглядали реформування професійної освіти в європейських країнах. Так, Н. Бідюк вивчала реформування в Польщі (Бідюк, 2011), Л. Ляшенко – у Фінляндії (Ляшенко, 2003), Г. Товканець (Товканець, 2010) та Н. Бокша (Бокша, 2017) – в Чехії і Словаччині.

Мета статті полягає у характеристиці особливостей підготовки дизайнерів одягу в університетах і коледжах України і Данії.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що професійну підготовку дизайнерів одягу в Україні і Данії здійснюють в університетах, коледжах та академіях.

Аналіз наукових і документальних джерел засвідчує, що Данія – це країна-лідер щодо інновацій у Європі, і ці інновації активно впроваджуються в систему освіти (Радкевич та ін., 2018). Зазначимо, що дизайнерська система освіти Данії має такі характерні особливості:

1) навчання в Данії можливе тільки в державних університетах, які підпорядковані Міністерству освіти та науки (дан. “Uddannelsesog Forskningsministeriets”), всі програми навчання уніфіковані та забезпечують високий рівень якості;

2) навчання в закладах освіти Данії характеризується значним практичним спрямуванням, активною співпрацею з підприємствами та державними структурами (Высшее образование в Дании, 2021).

Прикладом може бути Університетський коледж VIA, який є найбільшим міжнародним університетським коледжем у Данії, відомий також як університет прикладних наук. В ньому навчається 19 000 студентів, з яких 3 500 є іноземними студентами. За особливу увагу до інновацій та підприємництва Університетський коледж VIA був визнаний провідним підприємницьким закладом вищої освіти Данії у 2014, 2018 та 2019 роках. VIA є сертифікованим власником статуту ERASMUS+, членом Європейської асоціації забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), має кваліфікаційний сертифікат Китайської Народної Республіки. VIA також є єдиною акредитованою установою Данії при Королівському інституті архітектурних технологів (CIAT). VIA пропонує різні програми навчання в галузі бізнеса, будівництва, дизайну та інженерії (VIA, 2021).

Отримати ступінь бакалавра дизайну можна також у Школі дизайну Колдінга (дан. “Designskolen Kolding”), який має статус університету (DK, 2021).

Дослідження ґрунтувалось на вивченні фактичного матеріалу, а саме освітніх програм рейтингових ВНЗ України та Данії з професійної підготовки дизайнерів одягу. На основі аналізу освітньо-професійної програми «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн», спеціалізацією 022.02 «Дизайн одягу (взуття)» Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД, 2019); освітньо-професійної програми «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» Харківської державної академії дизайну і мистецтв (ХДАДМ, 2018); програми бакалавріату з дизайну в Школі дизайну Колдінгу (Studieordning for Bacheloruddannelsen i design ved Designskolen Kolding, 2020); навчального плану програми професійного бакалавріату в галузі дизайну та бізнесу (Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA), VIA Design & Business, VIA University College, 2020) нами структуровано інформацію щодо порівняння підготовки дизайнерів одягу в Україні та Данії, що представлена в табл. 1.

Коротка характеристика освітніх програм вищих навчальних закладів України та Данії з професійної підготовки дизайнерів одягу

Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД)	Харківська державна академія дизайну та мистецтв (ХДАДМ)	Школа дизайну Колдінга (DK)	Університетський коледж VIA
Назва освітньої програми			
Бакалавр дизайну одягу (взуття)	Бакалавр дизайну одягу (взуття)	Бакалавр дизайну із зазначенням предметної галузі. Предметна галузь – Дизайн одягу. Англійська назва програми – Bachelor of Arts (BA) in Design.	Бакалавр дизайну та бізнесу, спеціальність «Модний дизайн»; Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA) на базі академічного професійного ступеня в галузі дизайну, технологій та бізнесу (AP Degree).
Термін навчання та обсяг освітньої програми			
4 роки, 240 кредитів ЄКТС; 2 роки, 180 кредитів	4 роки, 240 кредитів ЄКТС	3 роки, 180 кредитів ECTS	1,5 роки, 90 кредитів ECTS (PBA); 2 роки, 120 кредитів ECTS (AP Degree)
Мова(и) викладання			
Українська, російська	Українська	Датська	Датська, англійська
Мета освітньої програми			
Підготовка фахівців, наділених здатністю до формування та розвитку загальних і професійних компетентностей у сфері дизайну, зокрема моди, іміджології та ювелірного мистецтва, що спрямовані на здобуття студентом здатності володіти сучасними методами дизайн-проектування костюма, аксесуарів, брендвих, текстильних та ювелірних виробів різного виду і призначення з урахуванням утилітарно-ергономічних та художньо-естетичних параметрів.	Формування професійних компетентностей, скерованих на розроблення засобами дизайну естетично та функціонально досконалих об'єктів дизайну одягу (взуття) в побутовій, суспільній, соціокультурній, промисловій сферах життєдіяльності людини.	Студент набуває дизайнерських навичок та компетенцій у художньому, дослідницькому та практико-орієнтованому середовищах, що дає змогу працювати дизайнером у професійному, міждисциплінарному, національному та міжнародному контекстах.	Підготовка студентів до самостійного розроблення інноваційних та стійких концепцій індустрії моди та способу життя з використанням теоретичного та практичного підходу. Програма курсу поєднує дизайн із розумінням бізнесу та дає змогу студентам стати учасниками професійного та міждисциплінарного співробітництва.
Предметна галузь			
Дисципліни загальної підготовки складають 22,5%, професійної підготовки – 28%, практична підготовка – 9,75%, вивчення іноземної мови – 9,75%, дисципліни вільного вибору студента – 25% (7,5% – загальні; 17,5% – професійні), бакалаврська дипломна робота – 5%.	Дисципліни загальної підготовки складають 18%, професійної підготовки – 52%, практична підготовка – 5%, дисципліни вільного вибору студента – 25% (7% – загальні; 18% – професійні).	Дисципліни розподіляються таким чином: спеціальність – 50%, міждисциплінарний курс – 25%, виробнича практика – 17%, бакалаврський проєкт – 8%.	Дисципліни на бакалавраті розподіляються таким чином: загальні – 33,3%, спеціальні – 27,8%, вибіркові – 5,5%, виробнича практика – 16,7%, бакалаврський проєкт – 16,7%. Дисципліни на академічному професійному ступені розподіляються таким чином: загальні – 25%, спеціальні – 41,7%, вибіркові – 8,3%, виробнича практика – 12,5%, фінальний проєкт – 12,5%.
Узагальнений опис кваліфікаційного рівня (компетентностей)			
Здатність вирішувати спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі дизайну, зокрема у сфері дизайну костюма, аксесуарів та іміджології, ювелірних, брендвих, текстильних виробів, а також стилю та зачіски, виявляти структурні й функціональні зв'язки, що передбачає застосування інтегрованого художньо-проектного підходу і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.	Здатність вирішувати спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі дизайну, виявляти структурні й функціональні зв'язки, основи комплексного художньо-проектного підходу.	Студент повинен уміти справлятися зі складними та орієнтованими на розвиток ситуаціями у навчанні та роботі; самостійно брати участь у професійній та міждисциплінарній співпраці з професійним підходом; визначати власні потреби в навчанні та структурувати власне навчання у різних навчальних середовищах.	Випускник у галузі дизайну, технологій та бізнесу зможе вирішувати складні та орієнтовані на розвиток ситуації у професійному контексті; самостійно розробляти інноваційні та стійкі концепції та продукти для індустрії моди та способу життя на теоретичній та практичній основі; поєднувати дизайн із розумінням бізнесу та грамотно і самостійно вступати у професійне співробітництво, включаючи співпрацю між професіями; визначати власні потреби у навчанні та розвивати знання та навички, пов'язані з професією.

Якщо порівнювати освітні програми закладів освіти України та Данії з підготовки дизайнерів, то першою відмінністю є тривалість навчання. В Україні вона становить, як правило, 4 роки, в Данії – 3–3,5 роки.

Звернемо увагу на мету освітніх програм, яку в узагальненому вигляді можна сформулювати як формування дизайнерських навичок та компетентностей у художньому, дослідницькому та практико-орієнтованому середовищах для самостійного розроблення естетично та функціонально досконалих об'єктів дизайну, інноваційних та стійких концепцій в індустрії моди в різних сферах життєдіяльності людини у професійному, міждисциплінарному, національному та міжнародному контекстах. Наприклад, унікальністю програми університетського коледжу VIA (Данія) є поєднання підготовки фахівців з дизайну одягу та широкою підготовкою до підприємницької діяльності.

Аналіз освітніх програм дає підстави дійти висновку, що є особливості щодо предметної галузі. Наприклад, розподіл кредитів між загальними, професійними та вибірковими курсами, а також практикою та бакалаврським проектом засвідчує, що перевага віддається професійно орієнтованим дисциплінам. Так, у КНУТД загальні становлять 40% (з них 7,5% – вибіркові), професійні – 60% (в тому числі, практика – 9,75%, вибіркові – 17,5%, бакалаврська дипломна робота – 5%); у ХДАДМ загальні становлять 25% (з них 7% – вибіркові), професійні – 75% (в тому числі, практика – 5%, вибіркові – 18%); у DK міждисциплінарні становлять 25%, професійні – 75% (в тому числі, практика – 17%, бакалаврський проект – 8%); у VIA загальні становлять 33,3%, професійні – 66,7% (в тому числі, практика – 16,7%, вибіркові – 5,5%, бакалаврська дипломна робота – 16,7%). Вибіркові дисципліни вітчизняних програм підсилюють як загальні курси, так і

професійні, а вибіркові курси данських освітніх програм – це можливість отримання додаткової кваліфікації зі спеціалізації або підготовки до вступу на програму магістра.

Щодо предметної галузі, то Школа дизайну Колдінга (DK) замість загальних дисциплін у своїй структурі містить міждисциплінарні курси. Такі курси дають змогу урізноманітнювати освітній процес та забезпечувати поглиблене вивчення студентами спеціальності, підходити до вирішення професійних завдань із позиції багатьох галузей знань, поєднуючи теорію з практикою, застосовуючи методи, що характерні для однієї дисципліни, в інших галузях знань, створюючи новий міждисциплінарний інструментарій.

Практичний компонент освітніх програм теж має певні відмінності. Так, у вітчизняних ЗВО такий компонент складає 5–10%, у данських – 17%. Більшу кількість кредитів в освітніх програмах данських закладів освіти виділено на бакалаврський проект (8–16%), у вітчизняних – лише 5%. Така практична та наукова спрямованість данської системи професійної підготовки гарантує готовність випускника до практичної діяльності, що підтверджує високий відсоток працевлаштування в перший рік після закінчення університету чи коледжу.

Висновки. Порівняльний аналіз підготовки дизайнерів одягу в університетах і коледжах України і Данії дав можливість виокремити такі особливості данської системи, як відмінність у тривалості навчання, практична (прикладна) спрямованість навчання, орієнтування здобувачів освіти на формування власної освітньої траєкторії та саморозвитку, поєднання дизайну з бізнесом, міждисциплінарність освітніх курсів. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми удосконалення вітчизняних програм професійної підготовки дизайнерів одягу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідюк Н. Сучасні тенденції розвитку системи професійної освіти у Польщі в контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 30–35. URL: <http://peddyskurs.kgpa.km.ua/архів-випусків/випуск-9-2011/830-бідюк-н-м> (дата звернення: 02.12.2021).
2. Бокша Н. Історико-педагогічні аспекти становлення професійної освіти в галузі легкої промисловості в Чехії та Словаччині. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Т. 1. №. 77. С. 8–13. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4> (дата звернення: 02.12.2021).
3. Вікіпедія : сайт: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Дания> (дата звернення: 25.10.2021).
4. Высшее образование в Дании: URL: <https://world-study.ua/education/denmark> (дата звернення: 25.10.2021).
5. Даниленко Л. Становлення дизайнерської освіти у Великій Британії. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2013. № 2. С. 30–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2013_2_10 (дата звернення: 11.10.2021).
6. Дмитрюк С. Професійна підготовка графічних дизайнерів у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 80. Ч. 2. С. 106–110. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/254> (дата звернення: 11.10.2021).
7. Ляшенко Л. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2003. 20 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ASUA/0030587> (дата звернення: 11.10.2021).

8. Національна доктрина розвитку освіти № 347/2002. Київ, 2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 01.12.2021).
9. Освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн», спеціалізація 022.02 «Дизайн одягу (взуття)» Київського національного університету технологій та дизайну. Київ, 2019. URL: <https://knutd.edu.ua/ekts/2020/op-fd> (дата звернення: 21.04.2021).
10. Освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Харків, 2018. URL: https://ksada.org/doc/osp_do.pdf (дата звернення: 21.04.2021).
11. Радкевич В., Пуховська Л., Бородієнко О., Радкевич О., Базелюк Н., Корчинська Н., Лей С., Артемчук В. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія. Київ : ІПТО НАПН України, 2018. 223 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711545/1/МОНОГРАФІЯ_Сучасні%20моделі.pdf (дата звернення: 21.10.2021).
12. Савенко І. Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51. С. 226–231. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8179> (дата звернення: 11.10.2021).
13. Стельмашук О. Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Тернопіль, 2012. 20 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/2727> (дата звернення: 22.11.2021).
14. Товканець Г. Вища професійна освіта Чеської республіки в умовах глобалізації. *Педагогічний альманах*. 2010. Т. 6. С. 160–167.
15. Фурса О. Розвиток дизайн-освіти в Україні і Зарубіжжі: історико-порівняльний аспект: порівняльна професійна педагогіка. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 112–124. URL: https://lib.iitta.gov.ua/3071/1/Порівняльна_професійна_педагогіка_-_Випуск_2.pdf (дата звернення: 11.10.2021).
16. Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA), VIA Design & Business, VIA University College, 2020. URL: <https://en.via.dk/programmes/bachelor/design-and-business-bachelor-top-up> (дата звернення: 03.11.2021).
17. Designskolen Kolding (DK) : сайт: URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/DK> (дата звернення: 25.10.2021).
18. Studieordning for Bacheloruddannelsen i design ved Designskolen Kolding, Gældende fra 31. August 2020. URL: <https://www.designskolenkolding.dk/en/bachelors-degree-programme> (дата звернення: 17.11.2021)ю
19. VIA University College (VIA) : сайт: URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/VIA> (дата звернення: 25.10.2021).

REFERENCES

1. Bidiuk N. *Suchasni tendentsii rozvytku systemy profesiinoi osvity u Polshchi v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv* [Modern trends in the development of the vocational education system in Poland in the context of European integration processes]. *Pedagogical discourse*, 2011. Issue 9, pp. 30–35. URL: <http://peddyskurs.kgpa.km.ua/архів-випусків/випук-9-2011/830-бідюк-н-м> [in Ukrainian].
2. Boksha N. *Istoryko-pedahohichni aspekty stanovlennia profesiinoi osvity v haluzi lehkoj promyslovosti v Chekhii ta Slovachchyni* [Historical and pedagogical aspects of the development of vocational education in the field of light industry in the Czech Republic and Slovakia]. *Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 2017. Volume 1. No. 77, pp. 8–13. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4> [in Ukrainian].
3. *Vikipediia* [Wikipedia]: website: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Дания> [in Ukrainian].
4. *Vyssheye obrazovaniye v Danii* [Higher education in Denmark]: website: URL: <https://world-study.ua/education/denmark> [in Russian].
5. Danylenko L. *Stanovlennia dyzainerskoj osvity u Velykii Brytanii* [Formation of design education in Great Britain]. *Bulletin of the Kharkov State Academy of Design and Arts*, 2013. No. 2, pp. 30–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2013_2_10 [in Ukrainian].
6. Dmitryuk S. *Profesijna pidgotovka grafichnih dizajneriv u vishih navchalnih zakladah Velikoyi Britaniji* [Professional training of graphic designers in higher educational institutions of Great Britain]. *Problems of education: scientific collection. Institute of innovative technologies and educational content of the Ministry of Education and Science of Ukraine*, Kiev, 2015. Issue 80, part 2, pp. 106–110. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/254> [in Ukrainian].
7. Liashenko L. *Reformuvannia profesiinoi osvity u Finlandii v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04* [Reforming vocational education in Finland in the context of globalization processes] (PhD Thesis), Kyev, 2003. 20 p. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ASUA/0030587> [in Ukrainian].
8. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity № 347/2002* [National Doctrine of Education Development No. 347/2002], Kyiv, 2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
9. *Osvitno-profesijna prohrama "Dyzain odiahu (vzuttia)" dlia pidhotovky bakalavriv u haluzi znan 02 Kultura i mystetstvo za spetsialnistiu 022 Dyzain, spetsializatsiia 022.02 Dyzain odiahu (vzuttia)* *Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnologii ta dyzainu* [Educational and professional program "Design of clothes (shoes)" for the preparation of bachelors in the field of knowledge 02 Culture and art specialty 022 Design, specialization 022.02 Design of clothes (shoes) of the Kyiv National University of Technology and Design], Kyiv, 2019. URL: <https://knutd.edu.ua/ekts/2020/op-fd> [in Ukrainian].

10. *Osvitno-profesiina prohrama "Dyzain odiahu (vzuttia)" dlia pidhotovky bakalavriv u haluzi znan 02 Kultura i mystetstvo za spetsialnistiu 022 Dyzain, Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv* [Educational and professional program "Design of clothes (shoes)" for the preparation of bachelors in the field of knowledge 02 Culture and art, specialty 022 Design of the Kharkiv State Academy of Design and Arts], Kharkiv, 2018. URL: https://ksada.org/doc/osp_do.pdf [in Ukrainian].
11. Radkevych V., Pukhovska L., Borodiienko O., Radkevych O., Bazeliuk N., Korchynska N., Leu S., Artemchuk V. *Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia* [Modern models of vocational education and training in the European Union: comparative experience: monograph], Kyiv, 2018. 223 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711545/1/МОНОГРАФІЯ_Сучасні%20моделі.pdf [in Ukrainian].
12. Savenko I. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv dyzainu i tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii* [Training of future teachers of design and technology in the universities of Great Britain]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. Dragomanov*, 2015, pp. 226–231. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8179> [in Ukrainian].
13. Stelmashchuk O. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv dyzainu i tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii* [Training of future teachers of design and technology in the universities of Great Britain], Ternopil, 2012. pp. 20. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/2727> [in Ukrainian].
14. Tovkanets H. *Vyshcha profesiina osvita Cheskoi respubliky v umovakh hlobalizatsii* [Higher professional education in the Czech Republic in the context of globalization]. *Pedagogical almanac*, 2010. Volume 6, pp. 160–167 [in Ukrainian].
15. Fursa O. *Rozvytok dyzain-osvity v Ukraini i Zarubizhzi: Istoryko-porivnialnyi aspekt: porivnialna profesiina pedahohika* [Development of design education in Ukraine and abroad: Historical and comparative aspect: comparative professional pedagogy]. *Comparative professional pedagogy*, Khmelnytsky, 2011. No. 2, pp. 112–124. URL: https://lib.iitta.gov.ua/3071/1/Порівняльна_професійна_педагогіка_-_Випуск_2.pdf [in Ukrainian].
16. Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA), VIA Design & Business, VIA University College, 2020. URL: <https://en.via.dk/programmes/bachelor/design-and-business-bachelor-top-up>.
17. Designskolen Kolding (DK): website: URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/DK>.
18. Studieordning for Bacheloruddannelsen i design ved Designskolen Kolding, Gældende fra 31. August 2020. URL: <https://www.designskolenkolding.dk/en/bachelors-degree-programme> [in Danish].
19. VIA University College (VIA): URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/VIA>.

УДК 378.6: 355+378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-19>

Людмила КАНОВА,

orcid.org/0000-0001-9371-1343

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри іноземних мов

Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова

(Житомир, Україна) ludok_maslak@yahoo.com

Світлана ТАРАСЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9781-1867

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов

Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова

(Житомир, Україна) vetka_77@ukr.net

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОГРАМИ ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Професійна іношомовна освіта військовослужбовців у системі Міністерства оборони України є важливим фактором реформування та розвитку Збройних Сил України, які повинні у своїй професійній діяльності на високому рівні виконувати функціональні обов'язки в процесі міжкультурної взаємодії з представниками різних націй. Професіограма військовослужбовця допомагає визначити риси, характеристики та вимоги до офіцера Збройних Сил України.

Визначено, що складовими частинами професіограми та професійного стандарту офіцера тактичного рівня Збройних Сил України є компетентності, якими повинен володіти військовослужбовець. Іншомовна компетентність є не лише складовою частиною професіограми військовослужбовця, але й результатом іношомовної освіти офіцера.

У статті розглянуто професійну компетентність офіцера як якісну характеристику особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань у галузі військової науки, професійних умінь і навичок, досвіду, а також наявність стійкої потреби у набутті компетентності, інтересу до професійної компетентності свого профілю.

Запропоновано визначити професійну компетентність як рівень володіння ключовими базовими компетенціями (сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів, тому іношомовна компетентність може розглядатися як набір компетенцій, що охоплює її різновиди.

На основі аналізу досліджень науковців проаналізовано поняття «професійна іношомовна компетентність офіцера» як професійно значуща інтегративна якість особистості військовослужбовця, що забезпечує використання її в практичній військовій діяльності (у безпосередніх контактах з іноземними колегами) і здатність вільно здійснювати міжнародну діяльність (участь у міжнародних делегаціях, міжнародних програмах військової освіти, миротворчих місіях).

Ключові слова: професійна іношомовна освіта, професіограма офіцера Збройних Сил України, професійна компетентність, іношомовна компетентність офіцера.

Liudmyla KANOVA,

orcid.org/0000-0001-9371-1343

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor at the Department of Foreign Languages

S. Korolov Zhytomyr Military Institute

(Zhytomyr, Ukraine) ludok_maslak_yahoo.com

Svitlana TARASENKO,

orcid.org/0000-0002-9781-1867

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of Foreign Languages Department

(Zhytomyr, Ukraine) vetka_77@ukr.net

FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL PROFILE OF THE UKRAINIAN ARMED FORCES OFFICER

Professional foreign language education of servicemen in the system of the Ministry of Defense of Ukraine is an important factor in the process of conducting reforms and developing the Armed Forces of Ukraine that must perform their functional

duties at a high level in intercultural interaction with representatives of different nations. The professional profile of a serviceman helps us to determine the features, characteristics and requirements to the Ukrainian Armed Forces officer.

The paper determines the components of the professional profile and professional standard of a tactical level officer of the Armed Forces of Ukraine represented by the competencies that a serviceman should possess. Foreign language competence is not only a component of the serviceman's professional profile, but also the result of the officer's foreign language education.

The article considers the professional competence of an officer as a qualitative characteristic of the specialist's personality which includes the system of scientific and theoretical knowledge, including special knowledge in military science, professional skills, experience, a strong need to acquire competence as well as interest in professional competence.

It also suggests defining professional competence as the level of key basic competencies (set of knowledge, skills, abilities, methods of activity, i. e. components of learning content necessary for effective performance of activities in some subjects and processes. As a result, foreign language competence can be considered as a set of competencies and their varieties.

Based on the analysis of researchers' works, the concept of "professional foreign language competence of an officer" is analyzed as a professionally significant integrative quality of a serviceman's personality, ensuring its use in practical military activities (in direct contacts with foreign colleagues) and ability to freely carry out international activities (participation in international delegations, international military education programs and peacekeeping missions).

Key words: professional foreign language education, professional profile of the Ukrainian Armed Forces officer, professional competence, foreign language competence of an officer.

Постановка проблеми. Поглиблення стратегічного партнерства України з НАТО, сучасні інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, актуалізують питання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, в тому числі військовослужбовців, які б у своїй професійній діяльності на високому рівні могли виконувати безпосередні функціональні обов'язки в процесі міжкультурної взаємодії з представниками різних націй. У цьому контексті на вищій військовій навчальній заклад (ВВНЗ) покладається підготовка офіцерів, які не лише володіють іноземною мовою, але й здатні застосовувати ці знання у службовій діяльності та під час виконання професійних обов'язків в іншомовному середовищі. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є вдосконалення вивчення іноземної мови слухачами у ВВНЗ, що передбачає використання стандартів НАТО.

Аналіз досліджень. Проблема формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців висвітлюється в роботах багатьох учених, таких як В. Ф. Аітов, Г. К. Борозенец, О. В. Герасименко, О. В. Грош, Д. І. Демченко, Л. П. Канова, Г. О. Козлакова, Т. А. Костюкова, М. В. Прадівляний, Л. Є. Нагорнюк, А. І. Петрова, І. В. Секрет. Питання професійної підготовки спеціалістів розкрито в роботах. Н. М. Титової, Л. В. Клименко, Н. М. Рідей.

Результати аналізу психолого-педагогічних праць із проблеми дослідження свідчать про те, що філософське та культурологічне обґрунтування підготовки офіцерів до взаємодії в іншомовному середовищі запропонували О. В. Будько, І. С. Блощинський, О. Ю. Вонсович, О. Г. Лагодинський, Л. П. Маслак, Ю. Ю. Захарчишина, Н. М. Шалигіна.

Як зазначає О. В. Бойко, професія «офіцер» є однією з найскладніших професій людського сус-

пільства, тому що вимагає від її суб'єкта здатності з високою ефективністю вирішувати професійні завдання в бойових (екстремальних, особливих) умовах, які пов'язані з ризиком для життя, обмеженим часом на прийняття рішення, високим рівнем відповідальності як за свої дії, так і за дії підлеглих (Бойко, 2014: 17).

Мета статті полягає у визначенні іншомовної компетентності як складової частини професіограми офіцера Збройних Сил України. Одним із завдань статті є аналіз таких понять, як «професійна компетентність», «професійна іншомовна компетентність офіцера», які є результатом професійної підготовки військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. Професіограма військовослужбовця допомагає визначити нам риси, характеристики та вимоги до офіцера Збройних Сил України.

Професіограма (від лат. *Professio* – спеціальність і *gramma* – запис) являє систему ознак, що описують професію і спеціальність; вимог, які професія висуває до працівника; психологічних характеристик, яким повинен відповідати фахівець конкретної професії. Процес створення професіограм базується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість і вірогідність отриманих результатів. Головними з них є комплексність, цілеспрямованість, особистісний підхід, надійність, диференціація, типізація, перспективність і реальність.

Проблема формування особистості професіонала та її професійної придатності визначає головні риси професіогенетичного підходу до професіоналізації особистості. Цей підхід заснований на такому:

1) вивчення закономірностей соціального і психологічного розвитку суб'єкта праці на етапах професійного шляху;

2) передбачення можливості активного управління процесом формування професійної придатності і професійного розвитку особистості;

3) орієнтування не тільки на вивчення особливостей розвитку особистості і становлення професіонала, але й на психологічний аналіз наявних видів діяльності, механізмів психічної регуляції процесів адаптації до неї, узгодження ресурсних можливостей людини та вимог професії;

4) прогнозування психологічних особливостей перспективних видів діяльності і професій.

Продуктивність такого психологічного аналізу наявних і перспективних видів діяльності визначається наявністю як інформації про технічні й технологічні рішення у проектуванні діяльності, так і станом психологічної теорії діяльності (Ткаченко, 2011: 44).

В основу професійної компетентності офіцера покладено професіограму майбутнього військовослужбовця, в якій можна виокремити такі підструктури:

- професійна спрямованість (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус);

- професійна компетентність (комунікативна, спеціальна, екстремальна, професійна та аутокомпетентність);

- професійно важливі якості (інтелектуальні та управлінські здібності, емоційно-вольова стійкість);

- професійно значущі психофізіологічні властивості (особливості вищих психічних функцій);

- сенсорно-перцептивні, психомоторні й фізичні властивості та якості.

Загалом професійна компетентність включає багато складових частин, які умовно можна поділити на такі групи:

1) компетентність у професійній діяльності (спеціальна, технологічна, комп'ютерна, суб'єктна, правова, економічна тощо);

2) компетентність у професійному спілкуванні (комунікативна, тобто здатність до співробітництва, соціально-перцептивна, діагностична, етична, емпатійна, соціокультурна, конфліктна тощо);

3) компетентність у реалізації особистості професіонала (психологічна, індивідуальна, аутопсихологічна, культурна, рефлексивна тощо).

Враховуючи специфіку, властиву професії офіцера-прикордонника, можемо стверджувати, що розбиття на групи у професійній компетентності набуває такого вигляду: «військова компетентність», «організаційно-педагогічна компетентність», «морально-бойові якості» (Сарафанюк, 2005: 16).

Сформувати вимоги до офіцера-професіонала також допомагає професійний стандарт офіцера військового управління тактичного рівня Збройних Сил України, який є затвердженим в установленому порядку нормативним документом, у якому визначено сукупність вимог до кваліфікації військового фахівця, його компетентностей, що формуються у ході освітньої діяльності ВВНЗ (ВНП ЗВО), та результати навчання, які базуються на профілі програми спеціалізації та описують те, що військовий фахівець знає, розуміє і здатний виконувати після завершення програми.

Професійний стандарт визначає компетентності офіцера військового управління тактичного рівня як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій під час виконання службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням (Професійний стандарт офіцера, 2016), тобто до професіограми офіцера входять компетентності та компетенції, які допомагають формувати професіонала своєї справи.

Перелік компетентностей офіцера тактичного рівня формується з урахуванням виконання службових (бойових) функцій (загальновійськова та тактична, військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ Збройних Сил України), адміністративно-управлінська, психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів)) на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу. Серед обов'язкових компетентностей виділяють інтегральну компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові) компетентності за спеціальністю (Професійний стандарт офіцера, 2020).

Згідно зі статтею 1 Закону України «Про вищу освіту», розглядаємо компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. В професійному стандарті також важливими складовими частинами професії вважають професійні, військово-спеціальні та військово-професійні компетентності (Закон України «Про вищу освіту», 2019).

Професійну компетентність офіцера можна визначити як якісну характеристику особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних

знань, у тому числі спеціальних знань у галузі військової науки, професійних умінь і навичок, досвіду, наявності стійкої потреби у набутті компетентності, інтересу до професійної компетентності свого профіля. Необхідно застосовувати пропонувані знання у нових умовах, які потребують навичок іншомовного спілкування. Наголосимо на тому, що участь у миротворчих місіях під керівництвом НАТО, міжнародних навчаннях, проєктах наукової співпраці вимагає не лише професійної фізичної, бойової, психологічної, політичної, але й мовної підготовки. Реформа Збройних Сил України вимагає змін у системі вищої освіти майбутніх офіцерів, відповідно до якої в основі будь-якого тренування лежать фізична підготовка та глибоке вивчення іноземної мови (Маслак, 2006: 151).



Рис. 1. Компетентності офіцера тактичного рівня

Розглянемо деякі базові компетентності професійного стандарту офіцера, серед яких професійні компетентності визначаються як компетентності, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю (рис. 1).

Професійні компетенції набуваються під час засвоєння загально-професійних навчальних дисциплін, необхідних для базової підготовки зі спеціальності.

Військово-спеціальні компетентності – це компетентності, що набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін спеціалізації.

Військово-професійні компетентності – це компетентності, що набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін військово-професійного спрямування та визначають професійну кваліфікацію офіцера тактичного рівня (Професійний стандарт офіцера, 2020: 9).

Основою професійної готовності до виконання соціально значущого професійного обов'язку

військовослужбовця у міжнародних миротворчих операціях є його іншомовна компетентність. Складність цих феноменів підтверджує, що для формування готовності військовослужбовців до майбутньої професійної взаємодії у міжнародних операціях украй важливою є системна, систематична, послідовна та комплексна підготовка до професійної діяльності в іншомовному середовищі.

Зокрема, Д. Хайзм, який ввів поняття «іншомовна компетентність» у науковий обіг, трактує його як досвід, що дає особистості змогу успішно здійснювати цілеспрямоване спілкування з людьми в іншомовному культурному середовищі. Автор вважає, що ця компетентність охоплює такі складники, як лінгвістичний (знання правил мови), соціально-лінгвістичний (засвоєння правил діалектної мови), дискурсивний (вивчення правил побудови смислового висловлювання), стратегічний (опанування правил підтримки контакту із співрозмовником). Д. Хайзм також одним із перших дійшов висновку, що опанування мови передбачає не лише засвоєння відповідних граматичних і лексичних норм та правил, але й наявність соціальних умов застосування тих чи інших мовних структур (Хайзм, 1972: 290).

Г. О. Іванчук у своїй праці (Іванчук, 2016: 267) звертається до «Плану дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» («The European Indicator of Language Competence»), у якому визначено, що іншомовна компетентність складається з трьох складових частин, а саме лінгвістичної (знання іноземної мови), соціальної (здійснення міжкультурної комунікації, культурний розвиток) та комунікативної компетентності (знання правил висловлювання зі спиранням на відповідні граматичні правила для використання мови як засобу комунікації).

На думку Н. В. Яцишиної, професійна компетентність – це ситуаційна, динамічна, інформаційна комбінація його компетенцій, яка дає йому змогу успішно виконувати свої професійні службові обов'язки. Професійна компетенція є інформаційною структурою в його свідомості, яка складається з інформації професійного спрямування, засвоєної під час навчання за спеціальністю (Яцишина, 2019: 183).

Отже, якщо професійна компетентність визначається рівнем володіння ключовими базовими компетенціями (сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів), то іншомовна компетентність може розглядатися як набір компетенцій, що охоплює такі їх

різновиди, як лінгвістична компетенція (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення й оперування ним); тематична компетенція (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматична компетенція (здатність логічно пов'язувати речення задля продукування зв'язних відрізків мовлення); соціокультурна компетенція (знання соціокультурного контексту); компенсаторна компетенція (уміння досягати взаєморозуміння); навчальна компетенція.

На основі аналізу досліджень науковців визначено поняття «професійна іншомовна компетентність офіцера» як професійно значущу інтегративну якість особистості військовослужбовця, що забезпечує використання її в практичній військовій діяльності (у безпосередніх контактах з іноземними колегами) і здатність вільно здійснювати міжнародну діяльність щодо розв'язання військово-професійних проблем (участь у міжнародних делегаціях, міжнародних програмах військової освіти, миротворчих місіях).

Висновки. Встановлено, що іншомовна компетентність є складовою частиною професійної компетентності офіцера Збройних Сил України. Серед базових компетентностей професійного стандарту офіцера відзначено професійні, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Іншомовна компетентність формується, розвивається й виявляється в професійній іншомовній діяльності представника військової професії. Професійні компетенції набуваються під час засвоєння загально-професійних навчальних дисциплін, необхідних для базової підготовки зі спеціальності.

Іншомовна компетентність є результатом професійної іншомовної підготовки військовослужбовців. Професійна іншомовна підготовка військовослужбовців тактичного рівня неможлива без вивчення іноземної мови, яка є однією з умов професійного та загальнокультурного формування сучасного офіцера Збройних Сил України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. В. Методологічні основи дослідження лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23792/1/4-16-24.pdf> (дата звернення: 10.12.2021).
2. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu> (дата звернення: 8.12.2021).
3. Іванчук Г. О. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 267–274.
4. Маслак Л. П. Проблема професійної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 29. С. 148–151.
5. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних Сил України – фахівця військового управління. Київ, 2016, 51 с.
6. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних Сил України. 2020. URL: <http://uvma.mil.gov.ua/files/profstandartZPSM2020.pdf> (дата звернення: 10.12.2021).
7. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Одеса, 2005. 22 с.
8. Ткаченко А. В. Професіогенетичний підхід у педагогічній біографістиці (на прикладі аналізу творчої спадщини А. С. Макаренка). *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 3 (112). С. 43–46.
9. Рідей Н. М., Клименко Л. В. Мобільність як категорія теорії і методики професійної підготовки фахівців в університетах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2008. Ч. 1.
10. Яцишина Н. В. Формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2019. 23 с.
11. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics / ed. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.*
12. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia, 1971. 74 p.

REFERENCES

1. Boiko O. V. Metodolohichni osnovy doslidzhenia liderskoi kompetentnosti maibutnix ofitseriv u VVNZ. [Methodological bases of research of leadership competence of future officers in higher educational institutions]. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23792/1/4-16-24.pdf> (date of application: 10.12.2021) [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu> (date of application: 8.12.2021) [in Ukrainian].
3. Ivanchuk H. O. Inshomovna komunikativna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. [Foreign language communicative competence as a component of professional competence of a future foreign language teacher]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2016. № 4, pp. 267–274 [in Ukrainian].

4. Maslak L. P. Problema profesiinoi inshomovnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv. [The problem of professional foreign language training of future officers]. Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan (29). 2006. P. 148–151 [in Ukrainian].
5. Profesiinyi standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy – fakhivtsia viiskovoho upravlinnia. [Professional standard of a tactical level officer of the Armed Forces of Ukraine is a specialist in military management]. Kyiv, 2016, 51 p.
6. Profesiinyi standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy. [Professional standard of a tactical level officer of the Armed Forces of Ukraine] 2020. URL: <http://uvma.mil.gov.ua/files/profstandartZPSM2020.pdf> (date of application: 8.12.2021) [in Ukrainian].
7. Sarafaniuk E. I. Pedahohichni umovy pidvyshchennia yakosti zahalnoviiskovoi pidhotovky kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv z vykorystanniam virtualnoho modeliuvannia. [Pedagogical conditions for improving the quality of general military training of cadets of higher military educational institutions with the use of virtual modeling]: author. dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.04. Odessa, 2005. 22 p. [in Ukrainian].
8. Tkachenko A. V. Profesiohenetychnyi pidkhid u pedahohichnii biohrafistytsi (na prykladi analizu tvorchoi spadshchyny A. S. Makarenka). [Professional genetic approach in pedagogical biography (on the example of the analysis of the creative heritage of A. S. Makarenko)]. The image of a modern teacher. 2011. № 3 (112), pp. 43–46 [in Ukrainian].
9. Ridei N. M., Klymenko L. V. Mobilnist yak katehoriia teorii i metodyky profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v universytetakh. [Mobility as a category of theory and methods of professional training in universities]. Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series “Pedagogy, Psychology, Philosophy”. Part. 1. 2015 [in Ukrainian].
10. Iatsyshyna N. V. Formuvannia prahmatychnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of pragmatic competence of future interpreters in the process of professional training]: dis. ... Cand. Ped. Sciences: National Academy of State border service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky. Khmelnytsky, 2019. 23 p. [in Ukrainian].
11. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics / ed. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
12. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia, 1971. 74 p.

Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ,

orcid.org/0000-003-0782-3774

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри математики і методики її навчання

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) *korostiyanec@gmail.com*

ОЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто сутність поняття «методична компетентність», під якою розуміємо цілісну систему знань, умінь і навичок, що дають змогу вчителю за допомогою методичних засобів вирішувати практичні освітні завдання, ефективно реалізовувати навчально-виховний процес, психологічно орієнтуватися на роботу в навчальному закладі, бути готовим до самоосвіти, самовдосконалення та адаптації в нових для нього умов. Розглядається одна з важливіших умов формування методичної компетентності майбутніх учителів математики під час вивчення курсу «Методика навчання математики», а саме самостійна робота студентів.

Для методичної підготовки майбутніх учителів математики автори вважали за необхідне розробити систему методичного забезпечення самостійної роботи студентів, яка орієнтована на реалізацію всіх компонентів структури діяльності, а саме мотиваційно-цільового, когнітивно-змістовного, операційно-діяльнісного, оціночно-рефлексивного. Відмінними особливостями системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів є достатність, інформаційна відкритість та мобільність.

У рамках статті зупиняємося на розгляді оціночно-рефлексивного компонента. Оціночно-рефлексивний компонент системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів передбачає наявність конкретного результату діяльності щодо формування методичної компетентності студентів – майбутніх учителів математики, тому до системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів включено методичні засоби для оцінювання досягнення методичної компетентності студентів. Сформованість методичної компетентності студентів перевірялася за такими показниками, як включення студентів до самостійної навчально-професійної діяльності та вміння працювати з предметним змістом. Для їх перевірки застосовувалися контрольні роботи зі спеціально розробленими завданнями та експертні листи оцінювання. Для виявлення рівня сформованості самостійності навчально-професійної діяльності студентів також застосовувався розроблений експертний лист оцінювання.

У статті наведено приклад контрольної роботи з теми «Методика роботи із сюжетною задачею». Розроблено рівні та критерії оцінювання сформованості методичної компетентності студентів, такі як низький, середній, високий. На підставі рівнів та критеріїв оцінювання сформованості методичної компетентності студентів було визначено критерії оцінювання контрольних робіт. Для оцінювання сформованості у студентів методичної компетентності методом експертної оцінки здійснювалося переведення якісних характеристик експертної оцінки у бали. Представлено показники та критерії оцінювання рівня сформованості методичної компетентності студентів.

Ключові слова: методична компетентність, самостійна робота, методичне забезпечення, діагностика, рівні сформованості методичної компетентності.

Tamara KOROSTIYANETS,

orcid.org/0000-003-0782-3774

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its teaching

Southern Ukrainian National Pedagogical

University K. D. Ushinsky

(Odessa, Ukraine) *korostiyanec@gmail.com*

ASSESSMENT OF THE FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The article considers the essence of the concept of “methodological competence”, which means a holistic system of knowledge, skills and abilities that allow teachers to use practical tools to solve practical educational problems, effectively implement the educational process, psychologically focus on work in the school, and be ready to self-education, self-improvement and adaptation to new conditions. One of the most important conditions for the formation of methodological competence of future teachers of mathematics in the study of the course “Methods of teaching mathematics” – independent work of students.

For methodical training of future teachers of mathematics, the authors consider it necessary to develop a system of methodological support for independent work of students, which is focused on the implementation of all components of the structure: motivational-target, cognitive-substantive, operational-activity, evaluative-reflective. A distinctive feature of the system of methodological support for students' independent work is sufficiency, information openness and mobility.

In the framework of the article we dwell on the consideration of the evaluative-reflexive component. The evaluative-reflective component of the system of methodical support of students' independent work presupposes the presence of a concrete result of activity on formation of methodological competence of students – future teachers of mathematics. Therefore, the system of methodological support for independent work of students includes methodological tools for assessing the achievement of methodological competence of students. The formation of methodological competence of students was tested on the following indicators: the inclusion of students in independent educational and professional activities and the ability to work with the subject content. Tests with specially designed tasks and expert evaluation sheets were used to check them. The developed expert assessment sheet was also used to identify the level of independence of students' educational and professional activities.

The article provides an example of a test on "Methods of working with a story task". Levels and criteria for assessing the formation of methodological competence of students: low, medium, high. Based on the levels and criteria for assessing the formation of methodological competence of students, the criteria for assessing tests were determined. To assess the formation of students' methodological competence by the method of expert assessment, the qualitative characteristics of expert assessment were translated into points. Indicators and criteria for assessing the level of formation of methodological competence of students are presented.

Key words: *methodical competence, independent work, methodical providing, diagnostics, levels of formation of methodical competence.*

Постановка проблеми. Сьогодні суспільству потрібна нова генерація вчителів, здатних реалізувати концепцію Нової української школи. Запорукою її реалізації є ефективна методична підготовка майбутніх учителів та здатність сучасних учителів математики вдосконалювати та розвивати методичну компетентність. Проте рівень фактичної професійної підготовки в педагогічному університеті у значній кількості студентів залишається недостатнім для розвитку високого рівня методичної компетентності вчителів, тому питання формування та вдосконалення методичної компетентності майбутнього вчителя математики є актуальними.

Аналіз досліджень. Різні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя математики у своїх дослідженнях вивчали О. В. Семеніхіна, О. І. Ордановська, С. О. Панова, М. М. Ковтанюк, О. М. Самойленко, Г. М. Браславська.

Питання формування та удосконалення методичної компетентності майбутнього вчителя математики розглядали А. І. Акуленко, Т. П. Бубнова, А. І. Кузьмінський, О. І. Матяш, В. Г. Мотаріна, С. О. Скворцова, Н. А. Тарасенкова.

У сучасних методичних працях автори обґрунтовують необхідність формування методичної компетентності вчителя, аналізують наукові підходи до визначення методичної компетентності та уточнюють зміст поняття «методична компетентність вчителя», виділяють її складові частини. Проте позиція дослідників щодо діагностики методичної компетентності майбутніх учителів математики не є одноставною.

Мета статті полягає у визначенні ролі курсу «Методика навчання математики» в процесі діагностики сформованості методичної компетентності майбутніх учителів математики під час використання самостійної роботи студентів.

Нині, розглядаючи методичну підготовку майбутніх учителів математики, маємо виходити із сучасного розуміння методичної компетентності вчителя, що визначає його професійну майстерність та впевнене оволодіння предметом. Під методичною компетентністю розуміємо цілісну систему знань, умінь і навичок, що дають змогу вчителю за допомогою методичних засобів вирішувати практичні освітні завдання, ефективно реалізовувати навчально-виховний процес, психологічно орієнтуватися на роботу в навчальному закладі, бути готовим до самоосвіти, самовдосконалення та адаптації в нових для нього умовах.

Одними з найважливіших педагогічних умов розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі його навчання в університеті є самостійна робота і самоосвіта студентів. Під самостійною роботою студентів розуміється така форма їх навчальної діяльності, за якої процес придбання знань і формування умінь та навичок здійснюється за допомогою свідомих розумових і фізичних дій тих, хто навчається, репродуктивного та творчого характеру під контролем викладача з необхідним корегуванням з його боку щодо мети, організації, змісту і результатів роботи.

Самостійна робота студентів має всі структурні характеристики діяльності (навчально-пізнавальна, навчально-професійна). Для організації такої самостійної роботи під час вивчення курсу «Методика навчання математики» нами було розроблено систему методичного забезпечення самостійної роботи студентів, яка орієнтована на реалізацію всіх компонентів структури діяльності, а саме мотиваційно-цільового, когнітивно-змістовного, операційно-діяльнісного, оціночно-рефлексивного. При цьому кожен із компонентів системи представлений основними, додатковими та допоміжними елементами, які сприяють створенню

якісно нових форм організації самостійної роботи студентів. Відмінними особливостями системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів є достатність, інформаційна відкритість та мобільність. Розроблена система сприяє включенню студентів до активної самостійної діяльності, формує потребу у самоосвіті, розвиває їх творчий потенціал, створює основу індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, дає змогу керувати процесом проходження майбутнім учителем своєї освітньої траєкторії.

У рамках статті зупинимось на розгляді оціночно-рефлексивного компонента. Оціночно-рефлексивний компонент системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів передбачає наявність конкретного результату діяльності щодо формування методичної компетентності студентів – майбутніх учителів математики, тому до системи методичного забезпечення самостійної роботи студентів включено методичні засоби для оцінювання досягнення методичної компетентності студентів.

Сформованість методичної компетентності студентів доцільно перевіряти за такими показниками, як включення студентів до самостійної навчально-професійної діяльності та вміння працювати з предметним змістом. Задля виявлення рівня сформованості методичної компетентності студентів застосовуються контрольні роботи зі спеціально розробленими завданнями та експертні листи оцінювання. Для виявлення рівня сформованості самостійності навчально-професійної діяльності студентів також застосовувався розроблений експертний аркуш оцінки. Наведемо приклад контрольної роботи з теми «Методика роботи із сюжетною задачею».

1) Напишіть, які цілі можна було поставити з вивчення теми «Методика роботи із сюжетною задачею». Виділіть (підкресліть) ті, яких Ви досягли.

2) Визначте дії, які слід виконати для досягнення кожної з поставлених Вами цілей.

3) Задача. «Пройшовши половину шляху, теплохід збільшив швидкість у 2 рази, завдяки чому прибув у кінцевий пункт на годину раніше за термін. Скільки часу плув теплохід?». Завдання. Розв'яжіть задачу різними методами. Обґрунтуйте, які предметні та метапредметні результати можна сформулювати у школярів шляхом розв'язання сюжетних задач різними методами.

4) Опишіть методику роботи із задачею з пункту 3, зупинившись лише на одному методі її вирішення (вибір методу поясніть або аргументуйте собі та школярам). Результати роботи занесіть до табл. 1.

Таблиця 1

Етапи роботи із задачею	Діяльність учителя	Діяльність учня

5) Заповніть лист самооцінки навчальних умінь.

Таблиця 2

№	Компоненти навчальної діяльності	5	4	3	2	1
1	Вмію визначати мету діяльності					
2	Вмію співвідносити результат з метою					
3	Вмію складати план діяльності з роботи з математичним змістом					
4	Вмію здійснювати вибір дій та їх виконання для досягнення поставленої мети					
5	Вмію здійснювати оцінювання своєї діяльності					

Розроблено такі рівні та критерії оцінювання сформованості методичної компетентності студентів.

1) Низький (задовільно) рівень сформованості методичної компетентності (52–69 балів).

Таблиця 3

Основні ознаки рівня	Критерії оцінювання сформованості методичної компетентності, у балах		
	низький	середній	високий
(1) вибирає із запропонованого списку мету виконання тієї чи іншої дії під час роботи з предметним змістом	5	6	7
(2) виділяє у змісті предметну та метапредметну складові частини	5	6	7
(3) осмислює операційний склад методичної чи навчально-пізнавальної дії під час роботи з предметним змістом	14	15	17
(4) здійснює пошук способів виконання пізнавальної дії під час роботи з предметним змістом на основі зразка, запропонованого в інструкції	14	16	18
(5) використовує традиційну методику за запропонованим зразком	14	17	20
Разом	52	60	69

2) Середній (добрий) рівень сформованості методичної компетентності (70–84 балів).

Таблиця 4

Основні ознаки рівня	Критерії оцінювання сформованості методичної компетентності, у балах		
	низький	середній	високий
(6) усвідомлює мету виконання тієї чи іншої дії під час роботи з предметним змістом	8	9	10
(7) аналізує та оцінює предметний зміст з точки зору досягнення школярами предметних результатів	16	18	20
(8) проектує математичний зміст для досягнення предметних результатів	21	23	25
(9) володіє різними методиками роботи з окремими компонентами математичного змісту та змісту загалом	25	27	29
Разом	70	77	84

3) Високий (відмінно) рівень сформованості методичної компетентності (85–100 балів).

Таблиця 5

Основні ознаки рівня	Критерії оцінювання сформованості методичної компетентності, у балах		
	низький	середній	високий
(10) вміє ставити собі за мету виконання тієї чи іншої дії під час роботи з предметним змістом	12	14	15
(11) аналізує та оцінює предметний зміст із точки зору досягнення школярами метапредметних результатів	23	24	25
(12) проектує математичний зміст для досягнення різних освітніх результатів	25	27	30
(13) самостійно застосовує у професійній діяльності вміння працювати з окремими компонентами математичного змісту та змісту загалом	25	27	30
Разом	85	92	100

На підставі рівнів та критеріїв оцінювання сформованості методичної компетентності студентів було визначено критерії оцінювання контрольних робіт.

Завдання 1 складається з (10) та оцінюється від 12 до 15 балів.

Завдання 2 складається з (7) та (11) та оцінюється від 15 до 25 балів.

Завдання 3 складається з (3), (4) та оцінюється від 14 до 25 балів.

Завдання 4 складається з (9), (11), (12), (13) та оцінюється від 23 до 30 балів.

Завдання 5 оцінюється від 0 до 5 балів (середній бал самооцінки студентів).

Для оцінювання сформованості у студентів методичної компетентності методом експертної оцінки здійснюється переведення якісних характеристик експертної оцінки у бали. Показники та критерії оцінювання рівня сформованості методичної компетентності студентів представлені таким чином:

- на низькому рівні студент знає структуру та види окремих компонентів математичного змісту (від 3 до 5 балів); вміє виконувати дії (навчальні, пізнавальні) з основними компонентами математичного змісту (від 3 до 5 балів); здатний оцінювати дії школярів, пов'язані з роботою над основними компонентами математичного змісту (від 3 до 5 балів);

- на середньому рівні студент знає методику роботи з основними компонентами математичного змісту (від 6 до 8 балів); вміє виявляти предметний потенціал основних компонентів математичного змісту (від 6 до 8 балів); спроможний конструювати фрагменти уроків (уроки загалом), пов'язані з роботою над основними компонентами математичного змісту (від 6 до 8 балів);

- на високому рівні студент знає різні методики та технології роботи з основними компонентами математичного змісту (від 8 до 10 балів); вміє виявляти та оцінювати метапредметний потенціал математичного змісту (від 8 до 10 балів); спроможний конструювати процес навчання, спрямований на досягнення метапредметних результатів (від 8 до 10 балів).

Для оцінювання сформованості у студентів рівня самостійності навчально-професійної діяльності студентів методом експертної оцінки також здійснюється переведення якісних характеристик експертної оцінки у бали. Показники та критерії оцінювання рівня самостійності навчально-професійної діяльності студентів представлені таким чином:

- до високого рівня належать студенти, які самостійно визначають мету навчально-пізнавальної діяльності (9–10 балів); самостійно визначають операційний склад дій під час роботи з основними компонентами математичного змісту (9–10 балів); самостійно здійснюють вибір дій та їх виконання для досягнення поставлених цілей (9–10 балів); самостійно здійснюють оцінювання своєї діяльності (9–10 балів);

– до середнього рівня належать студенти, які усвідомлюють мету виконання тієї чи іншої навчально-пізнавальної діяльності (6–8 балів); розкривають операційний склад дій під час роботи з основними компонентами математичного змісту у запропонованому фрагменті уроку (6–8 балів); самостійно використовують запропоновані дії та виконують їх для досягнення поставленої мети (6–8 балів); здійснюють оцінювання своєї діяльності за запропонованими викладачем критеріями (6–8 балів);

– до низького рівня належать студенти, які вибирають із запропонованого списку мети виконання тієї чи іншої навчально-пізнавальної діяльності (3–5 балів); вибирають операційний склад дій під час роботи з основними компонен-

тами математичного змісту із запропонованих в інструкції (3–5 балів); здійснюють вибір дій із запропонованого списку і виконують їх за зразком (3–5 балів); здійснюють оцінювання своєї діяльності за допомогою викладача (3–5 балів).

Результати експертних оцінок та контрольних робіт довели необхідність та перспективність у практиці методики навчання математики застосування системи завдань для самостійної роботи студентів щодо формування у них методичної компетентності та підвищення рівня самостійності навчально-професійної діяльності. При цьому було встановлено, що існує взаємозв'язок між підвищенням рівня сформованості методичної компетентності та рівнем самостійності навчально-професійної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко І. А. Комплексно-орієтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія: Черкаси : видавець Ю. А. Чебоненко, 2013. 460 с.
2. Моторіна В. Г. Професійна компетентність вчителя математики профільної школи : навчальний посібник для студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Харків : ХНПУ, 2014. 267 с.

REFERENCES

1. Akulenko I. A. Kompleksno-oriietovana metodychna pidhotovka maibutnoho vchytelia matematyky profilnoi shkoly (teoretychnyi aspekt) [Complex-oriented methodical training of the future teacher of mathematics of profile school (theoretical aspect)]: monohrafiia: Cherkasy: vydavets Yu. A. Chebonenko, 2013. 460 s. [in Ukrainian].
2. Motorina V. H. Profesiina kompetentnist vchytelia matematyky profilnoi shkoly [Professional competence of a teacher of mathematics in a specialized school]: navchalnyi posibnyk dlia studentyiv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnopei pedahohichnykh VNZ. Kharkiv: KhNPU, 2014. 267 s. [in Ukrainian].

УДК 371. 134 : 811 : 61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-21>**Ганна КРАЄВСЬКА,***orcid.org/0000-0003-4036-3984*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства

Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова

(Вінниця, Україна) *kraievsk@gmail.com***Тетяна МАТВІЙЧУК,***orcid.org/0000-0002-6512-3269*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовних дисциплін

Державного університету інфраструктури та технологій

(Київ, Україна) *porova@3g.ua***Ірина ЖИТАР,***orcid.org/0000-0002-1336-7931*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри українського ділового мовлення

Національної академії Служби безпеки України

(Київ, Україна) *irina_2201@ukr.net*

ПОНЯТТЯ «РІДНОМОВНА ПІДГОТОВКА» В КОНТЕКСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто поняття «рідномовна підготовка» як елемент термінологічно-понятійного апарату мовної підготовки фахівців медичної сфери. Існує проблема: науковці мовну підготовку часто розглядають у контексті вивчення іноземних мов, хоча цей термін варто розуміти як процес оволодіння як рідною, так й іноземною мовами. Звернено увагу на актуальність рідномовної підготовки фахівців соціономічних професій. Зауважено, що в більшості вищих медичних навчальних закладах не звернено належної уваги на рівень рідномовної компетентності студентів. Як наслідок – низький рівень комунікативної компетентності студента, а в майбутньому і лікаря, який не володіє державною мовою на належному рівні, не вміє переконувати, налагоджувати довірливі відносини з пацієнтами – ефективно комунікувати. Відтак обґрунтовано сутність поняття «рідномовна підготовка» в контексті медичної освіти. Проаналізовано різне трактування поняття та простежено його розвиток впродовж XX–XXI століть. З'ясовано, що настанови, які були актуальними на початку XX століття щодо рідномовної підготовки фахівців різних спеціальностей, не втратили вагомості і сьогодні. В опорі на основні положення дослідників поняття «рідномовна підготовка» під рідномовною підготовкою фахівця медичної сфери пропонуємо розуміти процес свідомого оволодіння сучасною українською літературною мовою, зокрема фаховою медичною термінологією; формування комунікативної компетентності майбутнього лікаря, що полягає в засвоєнні навичок продуктивного спілкування у професійній сфері (з колегами, пацієнтами, підлеглими та керівництвом), ведення усієї необхідної документації, ґрунтуючись на нормах сучасної літературної української мови; виховання цілісної мовної особистості.

Ключові слова: мовна підготовка, рідна мова, рідномовна підготовка, медична освіта.

Hanna KRAIEVSKA,

orcid.org/0000-0003-4036-3984

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies
National Pirogov Memorial Medical University
(Vinnytsia, Ukraine) kraievsk@gmail.com*

Tetiana MATVIICHUK,

orcid.org/0000-0002-6512-3269

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Subjects
State University of Infrastructure and Technologies
(Kyiv, Ukraine) popova@3g.ua*

Iryna ZHYTAR,

PhD in Philological Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Business Communication
National Academy of Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) irina_2201@ukr.net*

THE CONCEPT OF «NATIVE LANGUAGE TRAINING» IN THE CONTEXT OF MEDICAL EDUCATION

The article considers the concept of “native language training” as an element of the terminological and conceptual apparatus of language training of professionals medical sphere. There is a problem that scholars often consider language training in the context of learning foreign languages, although this term should be understood as a process of acquisition of native and foreign languages. Attention is paid to the relevance of native language training of specialists in socionomic professions. It is noted that in the majority of higher medical institutions do not pay due attention to the level of native language competence of students. As a result – a low level of communicative competence of the student, and in the future a doctor who does not speak the state language at the appropriate level, can not persuade to establish trusting relationships with patients – to communicate effectively. Therefore, the essence of the concept of “native language training” in the context of medical education is substantiated. Different interpretations of the concept analyzed and its development during the XX–XXI centuries is traced. It was found that the guidelines that were relevant in the early twentieth century for the native language training of specialists in various specialties, have not lost their relevance today. The native language training of a medical specialist we propose to understand as the process of conscious acquisition of modern Ukrainian literary language, in particular professional medical terminology. Also as the formation of communicative competence of the future doctor, which consists in mastering the skills of productive communication in the professional sphere (with colleagues, patients, subordinates and management), maintaining all necessary documentation based on the norms of modern literary Ukrainian language; education of a holistic linguistic personality.

Key words: *language training, native language, native language training, medical education.*

Постановка проблеми. Питання мовної підготовки здобувачів освіти неодноразово ставало об'єктом зацікавлень науковців. Незважаючи на це, досі окремі терміни понятійного апарату цієї галузі потребують уточнення, зокрема термін «рідномовна підготовка».

Науковці мовну підготовку часто розглядають у контексті вивчення іноземних мов, хоча цей термін варто розуміти як процес оволодіння як рідною, так й іноземною мовами. Л. П. Загорулько вказує, що «мовна освіта» – це процес засвоєння знань про знакові системи рідної та нерідної мов, що дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, із метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь взаємодії між носіями різних мов і куль-

тур, а також процес виховання засобами рідної та нерідної мови (Загорулько, 2011: 9). Дягілева Л. Д. мовну підготовку (рідномовну та іншомовну) працівників правоохоронної сфери розглядає як процес формування знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, які необхідні для ефективного спілкування у межах професійної діяльності (Дягілева, 2018).

На жаль, у більшості вищих медичних навчальних закладах не звернено належної уваги на рівень рідномовної компетентності студентів. Як наслідок – низький рівень комунікативної компетентності студента, а в майбутньому і лікаря, який не володіє державною мовою на належному рівні, не вміє переконувати, налагоджувати довірливі відносини з пацієнтами.

У світлі реформування вищої медичної освіти особливу увагу варто звернути на рідномовну підготовку майбутнього працівника медичної галузі.

Аналіз досліджень. Рідномовна підготовка здобувачів вищої освіти неодноразово ставала об'єктом зацікавлень низки як вітчизняних, так і закордонних науковців (І. Огієнко, А. Мурашкевич, А. Чирва, М. Пентиліук, І. Бабій, Л. Загорулько, Л. Дягілева та інші).

Метою розвідки є узагальнення дефініції поняття «рідномовна підготовка» та визначення цього поняття в контексті медичної освіти. Зокрема, зробимо спробу проаналізувати окреслений термін в діяхронії.

Об'єктом вивчення є поняття «рідномовна підготовка» як напрямок мовної підготовки фахівця медичної сфери.

Виклад основного матеріалу. У закордонній літературі існує розмежування термінів у межах мовної підготовки на позначення рідномовної підготовки та іншомовної підготовки – «language acquisition» і «language learning». Під терміном «language acquisition» (оволодіння мовою) мають на увазі переважно процес вивчення рідної мови (першої мови), хоча іноді використовують термін на позначення несвідомого засвоєння мовних правил під час спілкування іноземною мовою. Термін «language learning» (вивчення мови) означає свідомий процес засвоєння правил мови і контроль застосування знань, умінь і навичок, що є типовим під час вивчення іноземної мови у навчальному закладі (LD, 2002 : 312). В основі такого розмежування лежить диференційна ознака «свідоме / несвідоме засвоєння». На нашу думку, це є релевантною рисою для визначення дефініції аналізованих термінів. Несвідоме оволодіння будь-якою мовою варто співвідносити з терміном «language acquisition», а свідоме вивчення чи то рідної мови, чи іноземної – з «language learning».

У пропонованому дослідженні під рідномовною підготовкою розуміємо свідоме вивчення рідної мови.

Термін «рідномовний» у контексті педагогічної проблеми уперше вжив на початку ХХ століття І. Огієнко – видатний український педагог, науковець, політичний, громадський, церковний діяч, мовознавець лексикограф.

На глибоке переконання І. Огієнка, не лише вчителі та викладачі, а й «лікар, адвокат, інженер, дантист, кооператор, агроном, ветеринар, землемір, артист, маляр і та інші зобов'язані знати свою літературну мову й розмовляти тільки нею зі своїми клієнтами й тим самим ширити знання цієї мови й підносити повагу до неї» (Огієнко, 1995).

Переконання науковця щодо використання лікарем рідної української мови, що є державною мовою українського народу, сьогодні підкріплені положеннями нормативно-правових актів. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» регулює використання державної мови (рідної для більшості українців) у сфері охорони здоров'я (Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019).

Відтак й освітній процес передбачено здійснювати рідною українською літературною мовою, бо «наука чужою мовою не пускає в людині глибокого коріння» (Огієнко, 1992: 122). Так, у статті 21 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» визначено статус державної мови у сфері освіти. Мовою освітнього процесу в закладах освіти (зокрема вищої) є державна мова. Документ зобов'язує заклади вищої освіти здійснювати обов'язкове вивчення державної мови в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови. Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, іноземцям та особам без громадянства створюються належні умови для вивчення державної мови (Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019: 81).

Для забезпечення рідномовної підготовки студентів вищих навчальних закладів є актуальними настанови науковцям, розроблені видатним педагогом ще століття тому. Ці правила рівноцінно актуальні як для науковців, викладачів, так і для студентів: дбати про розвиток своєї фахової рідномовної термінології; студент вищої школи, де б він не навчався, мусить добре знати рідномовну термінологію свого фаху; науковці повинні досконало володіти літературною мовою; кожен студент вищої школи, якого б фаху він не навчався, мусить добре знати найперше свою соборну літературну мову й вимову, свій правопис; мова «наукова» – це та ж сама соборна літературна мова, тільки без ознак «поетичної мови»; стежити за вживанням запозичених слів, шукати відповідники в рідній мові; не вживати калюк (Огієнко, 95: 35).

Усі настанови не втратили актуальності і сьогодні. Особливо цінними є поради щодо дотримання в наукових працях однієї спільної наукової термінології. На сучасному етапі в медичній літературі досі спостерігаємо паралельне функціонування лексем на позначення одного поняття, що є негативним явищем та сповільнює формування української медичної термінології: *осердя* –

сорочка серцева, стулка серця – заслінка серця. Як зауважує А. Мурашкевич, Іван Огієнко вказував на низку недоліків, що трапляються у підручниках та іншій навчальній літературі. Ці зауваги є актуальними і до сучасної медичної літератури, де часом через недостатній рівень рідномовної підготовки трапляються прикрі помилки. Ці спостереження науковця стосуються як лексичного складу мови, так і граматичного ладу: використання діалектизмів, вживання архаїчної лексики; застосування нелітературних відмінкових форм різних частин мови (Мурашкевич, 2016: 57).

Настанова Івана Огієнко про досконале володіння українською літературною мовою науковцями знаходить своє продовження у зверненні 2008 року Міністра освіти України до ректорів ВНЗ із пропозицією організувати широкий обмін студентами, аспірантами і викладачами, свого роду «перехресне стажування», щоб забезпечити, з одного боку, добру мовну практику методом «занурювання», а з іншого – стимулювати обмін досвідом та усунути постколоніальну асиметрію щодо функціонування в системі освіти української мови як державної (Чирва, 2008).

Відтак проблема рідномовної підготовки фахівця, зокрема медичної сфери, була актуальною і залишається такою сьогодні. Однак термін «рідномовна підготовка» не був розглянутий у контексті медичної освіти. Бабій І. В. вивчала рідномовну підготовку працівників цивільного захисту та вважає її важливим компонентом професійного становлення майбутніх фахівців, адже рідномовна підготовка покликана формувати не лише систему мовних і мовленнєвих компетенцій, а й виховувати цілісну особистість, яка дбайливо ставиться до рідного слова (Бабій, 2018: 26). Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників обґрунтувала Пентиліук М. І. Дослідниця виокремила низку особливостей: професійна спрямованість навчання; фундаментальна філо-

логічна підготовка на базі класичних і сучасних досягнень мовознавства й літературознавства; формування й розвиток комунікативної компетентності особистості; виховання духовно багатого мовленнєвої особистості; удосконалення навичок мовленнєвої діяльності та культури мовлення студентів (Пентиліук, 2014: 89).

В опорі на основні положення дослідників означуваного поняття під рідномовною підготовкою фахівця медичної сфери розуміємо процес свідомого оволодіння сучасною українською літературною мовою, зокрема фаховою медичною термінологією; формування комунікативної компетентності майбутнього лікаря, що полягає у засвоєнні навичок продуктивного спілкування у професійній сфері (з колегами, пацієнтами, підлеглими та керівництвом), ведення усієї необхідної документації, ґрунтуючись на нормах сучасної літературної української мови; виховання цілісної мовної особистості.

Таким чином, метою рідномовної підготовки є формування мовної особистості лікаря, яка досконало володіє нормами української літературної мови, має сформовану комунікативну компетентність, доречно реалізує свої знання в усіх видах мовленнєвої діяльності відповідно до різних професійних ситуацій; свідомо ставиться до власного мовлення та дбає про його удосконалення, оскільки усвідомлює його значення у роботі лікаря.

Висновки. На сьогодні немає єдиноприйнятого тлумачення поняття «рідномовна підготовка». Термін «рідномовний» як педагогічне поняття уперше вжив І. Огієнко. Усі його настанови є актуальними і сьогодні, зокрема в контексті медичної освіти. Рідномовна підготовка фахівця медичної сфери – це процес свідомого оволодіння сучасною українською літературною мовою, формування комунікативної компетентності майбутнього лікаря, метою чого є формування цілісної мовної особистості працівника медичної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій І. В. Інформаційно-комунікаційні технології у рідномовній підготовці майбутніх працівників цивільного захисту України. *Матеріали 20 Всеукраїнської науковопрактичної конференції Сучасний стан цивільного захисту України та перспективи розвитку.* 9-10 жовтня 2018 р. Київ. С. 26–28.
2. Дягілева Л. Д. Мовна підготовка правоохоронців у ВНЗ системи МВС України. *Modern scientific challenges and trends: collection of scientific works of the international scientific conference* (20 June, 2018). Warsaw: Sp. Zo.o «iScience», 2018. Issue 5. P. 23–27
3. Загорулько Л. П. Языковое образование в современных условиях: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Новосибирск : Сиб. аэрокосм. акад. им. акад. М. Ф. Решетнева, 2011. 141 с.
4. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>.
5. Закон України «Про засади державної мовної політики». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2013. № 23. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>.
6. Мурашкевич А. Молодь і рідна українська мова: актуальні погляди Івана Огієнко. *Педагогіка*. 2016. № 2(4). С. 57–59.

7. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів : Фенікс, 1995. 46 с.
8. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті. Київ : Арбіс, 1991. 270 с.
9. Пентиліук М. І. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 29. 2014. С. 86–89.
10. Чирва В. Мова як чинник державотворення. Іван Огієнко і сучасна наука і освіта. Серія: Історична та філологічна. Випуск IX. 2008. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-92.html>.
11. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. URL: https://www.academia.edu/44568181/Longman_Dictionary_of_Language_Teaching_and_Applied_Linguistics.

REFERENCES

1. Babii I. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii u ridnomovni pidhotovtsi maibutnikh pratsivnykiv tsyvilnoho zakhystu Ukrainy* [Information and communication technologies in native language training of future civil defense workers of Ukraine]. *Materialy 20 Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii Suchasnyi stan tsyvilnoho zakhystu ukrainy ta perspektyvy rozvytku* [Proceedings of the 20th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference The current state of civil defense of Ukraine and prospects for development], Kiev, 2018, pp. 26–28 [in Ukrainian].
2. Diahilieva L. D. *Movna pidhotovka pravookhorontsiv u VNZ systemy MVS Ukrainy*. [Language training of law enforcement officers in the universities of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. *Modern scientific challenges and trends: collection of scientific works of the international scientific conference* (20 June, 2018). Warsaw, 2018, Issue 5, pp. 23–27 [in Ukrainian].
3. Zagorulko L. P. *Yazyikovoie obrazovanie v sovremennyih usloviyah: sotsialno-filosofskiy analiz* [Language education in modern conditions: socio-philosophical analysis] : Dissertation ... candidate of philosophical sciences (specialty: 09.00.11). Novosybyrsk, 2011, 141 p. [in Russian].
4. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» [Law of Ukraine «About the functioning of the Ukrainian language as the state language»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>. (Date of application – 06.12.2021) [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro zasady derzhavnoi movnoi polityky» [Law of Ukraine «On the principles of state language policy»]. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17> (Date of application – 06.12.2021) [in Ukrainian].
6. Murashkevych A. Molod i ridna ukrainska mova: aktualni pohliady Ivana Ohienka [Youth and native Ukrainian language: current views of Ivan Ogienko]. *Pedahohika [Pedagogy]*, 2016, № 2 (4), pp. 57–59 [in Ukrainian].
7. Ohienko I. *Nauka pro ridnomovni oboviazky* [The science of native language responsibilities], Lviv: Feniks, 1995, 46 p. [in Ukrainian].
8. Ohienko I. *Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu: Kurs, chytanyi v ukrainskomu narodnomu universyteti* [Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian people: A course taught at the Ukrainian People's University], Kyiv: Arbys, 1991, 270 p. [in Ukrainian].
9. Pentyliuk M. I. *Ridnomovnyi aspekt pidhotovky maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv* [Native language aspect of training future teachers of vocabulary]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademii»*. Serii «Psykhohiia i pedahohika» [Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Series «Psychology and Pedagogy»], Issue 29, 2014, pp. 86–89 [in Ukrainian].
10. Chyrva V. *Mova yak chynnyk derzhavotvorennia* [Language as a factor in state formation]. *Ivan Ohienko i suchasna nauka i osvita [Ivan Ogienko and modern science and education]*. Serii: *Istorychna ta filolohichna*. [Series: *Historical and philological*]. Vol IX, 2008. <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-92.html> (Date of application – 07.12.2021) [in Ukrainian].
11. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. https://www.academia.edu/44568181/Longman_Dictionary_of_Language_Teaching_and_Applied_Linguistics (Date of application – 07.12.2021).

УДК 378.147.091.33-027.2:792.8(043.3)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-22>

Ольга МАЗУРЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1733-1650

*викладач англійської мови
Кіровоградського медичного фахового коледжу імені Є. Й. Мухіна
(Кропивницький, Україна) mazurenko1993@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Важливим завданням щодо формування готовності майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії є визначення педагогічних умов формування цієї властивості. Для цього потрібно насамперед з'ясувати сутність поняття «педагогічні умови» та визначити, які педагогічні умови найбільше сприяють ефективності професійної взаємодії.

А. Кузьмінський, В. Омеляненко виділяють низку умов, що сприяють ефективності спілкування та встановленню оптимального психологічного контакту, а саме: володіння психолого-педагогічними якостями й уміннями; володіння педагогічним тактом; уміння «подати» себе; мовленнєва культура; гуманістична спрямованість; знання правил спілкування (Гордійчук, 2016: 126). Для встановлення психологічного контакту з пацієнтом майбутній лікар також має володіти достатнім рівнем загальної та мовленнєвої культури, а також знати правила спілкування. Отже, як свідчать отримані результати, доцільне поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії дозволило повною мірою реалізувати практико-орієнтовану підготовку та сформувати належний рівень клінічного досвіду, оскільки велика частина навчального часу була відведена на вивчення під час практичної підготовки безпосередньо в лікувально-профілактичних установах. Також відзначимо, що у всіх активних методів навчання прослідковуються конкретні професійні відносини у медичній сфері та залучення студентів до вирішення складних ситуацій для легшої подальшої роботи магістрів медицини у цій сфері. Отже, міркування науковців щодо створення ефективних педагогічних умов є підставою для висновку про те, що формування готовності майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії стане більш ефективним у випадку створення таких педагогічних умов:

- 1) забезпечення стійкої мотивації до здійснення професійної взаємодії;*
- 2) відбір змісту навчального матеріалу з урахуванням інтеграції медичних знань в освітньому процесі;*
- 3) використання активних форм і методів навчання для розвитку практичних навичок професійної взаємодії;*
- 4) моделювання ситуацій іншомовної професійної взаємодії майбутніх лікарів у міжкультурному середовищі;*
- 5) активізація рефлексивної діяльності майбутніх лікарів.*

***Ключові слова:** педагогічні умови, професійна взаємодія, магістри медицини, взаємодія лікарів, професійний процес.*

Olga MAZURENKO,
orcid.org/0000-0003-1733-1650

*English teacher
Kirovograd Medical Vocational College named after E. Y. Muhin
(Kropyvnytskyi, Ukraine) mazurenko1993@ukr.net*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF READINESS OF MEDICAL MASTERS OF MEDICINE FOR PROFESSIONAL INTERACTION

An important task in forming the readiness of future masters of medicine for professional interaction is to determine the pedagogical conditions for the formation of this property. To do this, we must first clarify the essence of the concept of “pedagogical conditions” and determine which pedagogical conditions are most conducive to the effectiveness of professional interaction.

A. Kuzminsky, V. Omelyanenko identify a number of conditions that contribute to the effectiveness of communication and the establishment of optimal psychological contact, namely: possession of psychological and pedagogical qualities and skills; possession of pedagogical tact; ability to “submit” oneself; speech culture; humanistic orientation; knowledge of the rules of communication (Gordiychuk, 2016: 126). To establish psychological contact with the patient, the future doctor must also have a sufficient level of general and speech culture, as well as know the rules of communication. Thus, as the results show, the appropriate combination of theoretical and practical training of future masters of medicine for professional interaction allowed, to fully implement practice-oriented training and form an appropriate level of clinical experience, as most of the study time was devoted to practical training directly in treatment and prevention facilities. It should also be noted that all active teaching methods have specific professional relationships in the medical field and involve students in solving difficult situations to facilitate the further work of masters of medicine in this field. Thus, the reasoning of scientists to create effective pedagogical conditions is the basis for the conclusion that the formation of

.....

the readiness of future masters of medicine for professional interaction will be more effective in the case of creating the following pedagogical conditions:

- 1) *providing sustainable motivation for professional interaction;*
- 2) *selection of the content of educational material taking into account the integration of medical knowledge in the educational process;*
- 3) *use of active forms and methods of training for development of practical skills of professional interaction;*
- 4) *modeling situations of foreign language professional interaction of future doctors in an intercultural environment;*
- 5) *activation of reflective activity of future doctors.*

Key words: *pedagogical conditions, professional interaction, masters of medicine, interaction of doctors, professional process.*

Постановка проблеми. Досліджуючи проблему формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів, Н. Лобач визначає педагогічні умови формування цієї якості як сукупність можливостей освітнього середовища, необхідні й достатні обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний навчально-виховний процес, що забезпечує ефективне формування у майбутніх лікарів інформаційно-аналітичної компетентності. До таких педагогічних умов науковець відносить: 1) формування мотивації майбутніх лікарів до інформаційно-аналітичної діяльності як засобу професійного становлення та кар'єрного зростання; 2) поетапне виконання інформаційно-аналітичної діяльності, що сприяє формуванню умінь пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, систематизації інформації для розв'язання поставлених завдань; 3) створення відкритого освітнього середовища у медичному закладі вищої освіти, яке враховує специфіку професійної діяльності майбутнього лікаря (Гордійчук, 2016: 127). Ми можемо погодитися із Н. Лобач щодо запропонованих педагогічних умов, які передбачають створення освітнього середовища МЗВО та алгоритмічне виконання інформаційно-аналітичної діяльності у стандартних та нестандартних ситуаціях. Однак зазначимо, що даний перелік не є вичерпним, оскільки професійна взаємодія лікарів охоплює значно ширший спектр діяльності, вона пов'язана і з юридичними, психологічними та мультикультурними аспектами, що потребує вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента.

Аналіз досліджень. Ми проаналізували класифікацію педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів, запропоновану Ю. Лукаш, яка розкриває та аналізує окремий аспект професійної медичної освіти.

Мета статті. Метою щодо формування готовності майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії є визначення педагогічних умов формування цієї властивості. Для цього потрібно насамперед з'ясувати сутність поняття «педагогічні умови» та визначити, які педагогічні умови

найбільше сприяють ефективності професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Власну класифікацію педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів запропонувала А. Тітова, яка об'єднала їх у такі групи: *організаційно-процесуальні*: навчальний план підготовки, графіки навчального процесу, розклад занять, матеріально-технічне забезпечення, визначення критеріїв рівня професійної компетентності; відбір змісту навчальних занять, інтеграція різних тем, розробка веб-орієнтованого інтерактивного навчально-методичного забезпечення дисциплін; форми, методи і засоби навчання студентів і оцінки успішності; *психолого-педагогічні*: здійснення діагностики особистісного розвитку студентів, визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості компетентності майбутніх сімейних лікарів; *мотиваційно-саморегуляційні*: встановлення оптимальних умов для формування мотивації у студентів.

На нашу думку, класифікації Ю. Лукаш та А. Тітової досить повно відображають формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів, проте стосовно нашого дослідження вона є недостатньо обґрунтованою. Специфіка лікарської діяльності має охоплювати і систему ціннісних орієнтацій, і рівень загальної культури, і досвід спілкування іноземною мовою, а також специфіку роботи у мультикультурному середовищі, комунікацію у зонах підвищеного ризику (наприклад, в умовах пандемії, військових конфліктах тощо). Це зумовлює включення до системи професійної підготовки інтегрованих знань з різних дисциплін, а не тільки інтеграцію різних тем в межах дисципліни. Тому ми орієнтуємося на більш ширший спектр педагогічних умов формування цієї властивості.

У цьому руслі дослідження К. Орду спрямоване на визначення педагогічних умов формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів з урахуванням інтеграції знань. Під педагогічними умовами науковець розуміє «спеціально створені обставини,

спрямовані на формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів і передбачають набуття студентами необхідних теоретичних знань, розвиток особистісних і професійних якостей». До педагогічних умов К. Орду відносить такі: інтеграцію знань (гуманітарних і фахових дисциплін) щодо інформаційно-комунікативної взаємодії майбутніх сімейних лікарів; 2) насичення освітнього процесу інтерактивними методами навчання; 3) актуалізацію досвіду професійної комунікації майбутніх сімейних лікарів у позааудиторній діяльності (Рубанець, 2015: 126).

До педагогічних умов формування компетентності майбутніх лікарів загальної практики А. Гавриш відносить такі: спрямованість системи фізичного виховання на забезпечення стійкої професійно-орієнтованої мотивації студентів до опанування діагностико-прогностичними знаннями, уміннями, навичками і засвоєння досвіду діагностувальної діяльності; використання активних форм, методів та інноваційних засобів, що надають можливість моделювати основні групи діагностико-прогностичних ситуацій в процесі професійної підготовки студентів; конструювання професійно-орієнтованого освітнього середовища для побудови інтеграційної взаємодії діагностико-прогностичних технологій фізичного виховання і спорту; поетапну реалізацію технологій діагностико-прогностичної діяльності; формування здоров'язбережувального середовища медичного закладу вищої освіти.

На думку Т. Закусилової, на процес формування професіоналізму майбутніх медичних сестер впливають такі організаційно-педагогічні умови: модернізація освітнього середовища шляхом його адаптації згідно зі світовими стандартами; оновлення підготовки майбутніх медичних сестер за допомогою впровадження інноваційних освітніх технологій та інтерактивних методів навчання; вдосконалення педагогічної майстерності викладачів-клініцистів медичного коледжу; активізація практичних умінь й навичок медичних сестер шляхом імітаційного моделювання у квазіпрофесійній діяльності (Прокоп, Саварин, 2021: 93).

У дослідженні О. Бурки системи підготовки майбутніх фізичних терапевтів акцент зроблено на впровадження таких педагогічних умов: стимулювання інтересу до вивчення фізкультурно-оздоровчих технологій за допомогою проведення екскурсій, організації спілкування з інструкторами тощо; формування когнітивної основи використання фізкультурно-оздоровчих технологій в процесі проведення інтерактивних лекцій, роботи в мікрогрупах, вирішення ситуаційних завдань,

індивідуальних і групових фізкультурно-оздоровчих програм; практична реалізація теоретичних знань в аудиторній та квазіпрофесійній діяльності через упровадження фізкультурно-оздоровчих технологій на навчальній практиці; імплементація системи оцінювання якості підготовки до використання фізкультурно-оздоровчих технологій в освітній процес майбутніх фізичних терапевтів.

Спираючись на власний досвід підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності на праксеологічних засадах, Н. Лісна-Міських виокремила такі організаційно-педагогічні умови: індивідуалізація навчання в процесі формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх сестер-бакалаврів; системна організація інтегративних медичних знань в освітньому середовищі медичних закладів; формування продуктивного клінічного досвіду студентів під час навчальної та переддипломної практик; використання ігрових імітаційних методів для формування особистісної компетентності майбутніх медичних сестер-бакалаврів (Коломинський, 1974: 96).

Результати аналізу низки публікацій та думок науковців дозволяють класифікувати педагогічні умови підготовки майбутніх лікарів на такі групи.

Мотиваційні: встановлення оптимальних умов для формування мотивації; забезпечення стійкої професійно-орієнтованої мотивації; формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців; стимулювання інтересу до навчання.

Організаційні: матеріально-технічне забезпечення; веб-орієнтоване інтерактивне навчально-методичне забезпечення дисциплін; створення відкритого освітнього середовища у медичному закладі вищої освіти формування здоров'я збережувального середовища медичного закладу вищої освіти; формування продуктивного клінічного досвіду студентів під час навчальної та переддипломної практик.

Навчально-методичні: розробка інтерактивного навчально-методичного забезпечення; удосконалення навчального плану підготовки; відбір змісту навчального матеріалу; системна організація інтегративних медичних знань в освітньому середовищі медичних закладів.

Комунікативні: формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів; проведення інтерактивних занять; знання загальних законів спілкування; використання правил і прийомів мовного впливу; використання активних форм, методів та інноваційних засобів у навчанні професійної взаємодії; практична реалізація теоретичних знань в аудиторній та квазіпрофесійній діяльності; формування комунікативних умінь і

навичок, що є необхідними в практичній діяльності лікаря.

Діагностичні: здійснення діагностики особистісного розвитку студентів; визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості різних якостей майбутніх лікарів; діагностика і оцінка якості освітнього процесу.

Психологічні: організація та проведення тренінгів у процесі навчання майбутніх лікарів; установка на здійснення лікарської діяльності; розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх лікарів; формування особистісної компетентності.

Існують такі педагогічні умови:

Перша педагогічна умова – забезпечення стійкої мотивації до здійснення професійної взаємодії – полягає у визначенні потреб студентів, розвитку ціннісного ставлення, стимулюванні пізнавального інтересу, активізації мотивів до професійної взаємодії, установки на партнерство в комунікації. На процес будь-якої діяльності впливає мотиваційний складник. Зокрема, це стосується майбутніх лікарів, адже недостатній рівень мотивації може негативно вплинути на їхню особисту активність в освітньому процесі, що пов'язано з успішністю у майбутній професійній діяльності. Крім того, велике значення має життєвий досвід, особистісні якості, потреби та цінності, які отримує майбутній лікар в процесі навчання в МЗВО.

С. Занюк визначає мотив досягнення успіху як прагнення особистості досягнути успіхів у діяльності та спілкуванні. Мотив уникнення невдач – відносно стійке прагнення людини уникнути невдач у життєвих ситуаціях, пов'язаних з оцінкою результатів її діяльності іншими людьми (Орду, 2019: 132). Це особливо актуально для лікарів, робота яких пов'язана з постійним встановленням контактів з пацієнтами. Продуктивність взаємодії з пацієнтом залежить від здатності долати перешкоди, наполегливості лікаря, його ініціативності, оптимізму, вмінні окреслити цілі та завдання комунікації. Це є відображенням внутрішніх мотивів та установок, які має лікар.

О. Москаленко займалася формуванням мотивації до вивчення професійно орієнтованої англійської мови. Науковець пропонує розглядати мотивацію до професійного спілкування пілотів як «усвідомлене прагнення до отримання іншомовних професійних комунікативних знань, умінь і навичок, що характеризується наявністю пізнавального інтересу, має певну структуру та відбувається під впливом певних педагогічних умов» (Москаленко, 2012: 246). Мотивація до професійного спілкування пілотів об'єднує зовнішні та внутрішні мотиви. До зовнішніх мотивів навчання

майбутніх пілотів належать: прагнення до соціального статусу та престижу; прагнення до отримання високої оцінки; прагнення до отримання високої заробітної плати; самоствердження серед одногрупників; відповідальність перед батьками. Внутрішні мотиви навчальної діяльності охоплюють: прагнення до оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками; захоплення авіацією та процесами, що відбуваються в авіаційній сфері; прагнення до відповідальності за життя інших людей; розширення світогляду. Погоджуємося з О. Москаленко у тому, що зовнішні і внутрішні мотиви відіграють велику роль у становленні повноцінної особистості та професіонала з його установками, ціннісним ставленням, прагненнями, ідеалами й внутрішніми уявленнями. Зокрема, для лікаря важливим є розширення світогляду, підвищення рівня інтелекту, прагнення до здійснення лікарської діяльності, захоплення медициною та всіма процесами, що відбуваються у медичній галузі; прагнення до відповідальності за життя пацієнтів.

Професійне становлення студента під час навчання у ЗВО є важливим етапом у її соціалізації. Становлення студента як фахівця здійснюється у фізичному, психофізіологічному і когнітивному напрямках розвитку особистості. Професійна підготовка у вищих навчальних закладах майбутніх фахівців-медиків охоплює надбання тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності. Колективом авторів (О. Венгер, Т. Гусева, Ю. Мисула, Л. Сас, О. Смашна, В. Білоус, О. Люта, Я. Несторович) було проведено дослідження, у якому брали участь 112 студентів медичного факультету. Основним інструментарієм дослідження стала методика вивчення мотивації досягнення успіху як важливого чинника успішного професійного становлення студентів-медиків. Зокрема, у процесі цього дослідження було виявлено динаміку професійного становлення студента, яка змінюється впродовж усього періоду навчання. Зокрема, на першому курсі вирішується завдання адаптації до нових умов навчання у МЗВО. В цей період поведінка студентів характеризується високим рівнем конформізму, відсутністю диференційованого підходу до своїх соціальних ролей. На другому курсі процес адаптації до освітнього середовища в цілому завершений; студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні запити та потреби. Упродовж третього курсу відбувається навчання професійної спеціалізації, зміцнення інтересу до майбутньої діяльності, усвідомлення важливості

подальшого розвитку, поглиблення професійних інтересів студентів. На четвертому курсі студенти отримують клінічний досвід, відбувається знайомство з практичною роботою в клініці. В цей період відбувається переоцінка студентами багатьох професійних, особистісних та життєвих цінностей. Для поведінки студентів характерним стає інтенсивний пошук раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, розвиток креативного мислення тощо. На п'ятому-шостому курсах формуються чіткі установки на майбутню сферу діяльності, відбувається осмислення перспектив після закінчення ЗВО (Тоба, 1996: 131).

Інтерес лікаря може формуватися під час аудиторної і позааудиторної роботи у МЗВО, а також в процесі самоосвіти. У цьому аспекті поділяємо думку С. Тимченко в тому, що орієнтація на міжособистісну взаємодію потребує дотримання певних вимог при проведенні занять, а саме: установки на партнерство у спілкуванні; створення позитивного емоційного мікроклімату в групі за допомогою комунікативної діяльності, подолання комунікативних бар'єрів; створення невимушеної атмосфери спілкування; організації колективної співпраці й пошуку компромісу; уміння зрозуміти іншого; уміння слухати й чути партнера; реалізації педагогічного стимулювання думок і поглядів студентів; стимулювання комунікативної активності майбутніх лікарів (Паталаха, 2010: 118). Стосовно майбутніх лікарів важливою є установка на партнерство в комунікації. Під час взаємодії відбувається обмін ідеями і відповідно забезпечується

стійкість інтересів партнерів, активізація їхніх здібностей і можливостей.

Зокрема, І. Підласий з-поміж шляхів формування стійких пізнавальних інтересів обирає такі: зацікавлене навчання; новизну навчального матеріалу; зв'язок знань з особистостями, які їх відкрили; показ практичного застосування знань; використання нових та нетрадиційних форм навчання; проблемне навчання; змагання; створення позитивного мікроклімату на заняттях (Янішен, Кричка, Дюдін, 2019: 134).

Висновки. Формування ціннісного ставлення студентів-медиків до майбутньої професії є також надзвичайно важливим складником освітнього процесу. У цьому руслі Ю. Ненько визначає ціннісне ставлення майбутнього офіцера до майбутньої професії як багаторівневе утворення у структурі особистості, яке охоплює такі взаємопов'язані компоненти: усвідомлення соціальної та особистісної значущості майбутньої професії, її цінностей, змісту, інтерес до професії; мотивацію для отримання професійних знань й умінь; усвідомлення змісту, принципів, засобів організації професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцерів. Відзначимо, що ціннісне ставлення студентів-медиків до професійної взаємодії виявляється у системі професійних комунікативних умінь і навичок, що визначають професійну діяльність лікаря, професіоналізмі ведення діалогічної взаємодії з пацієнтом, усвідомленні своїх позитивних та негативних сторін у ході професійної взаємодії, усвідомленні етичних норм і правил лікарської поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Москаленко О. І. Формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 133.00.04 ; ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2012. 246 с.
2. Паталаха М. Є. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Тovaжнянський, О. Г. Романовський. Харків : НТУ «ХП», 2010. Вип. 25(29). С. 118–125.
3. Гордійчук С. Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. 2016. Випуск № 1-2(46-47). С. 121–127.
4. Рубанець О. М. Когнітивні особливості відтворення об'єкта в знанні. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Випуск 3-4(141-142). С. 128–138.
5. Коломинский Я. Л. Психология общения. Москва : Знание, 1974. 96 с.
6. Орду К. С. Визначення педагогічних умов формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки : Зб. наук. робіт учасників міжн. наук.-практ. конф. (15-16 листопада 2019 р., м. Одеса)*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. 132 с.
7. Тоба М. Психологія діалогового спілкування. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1996. Ч. 2. С. 123–131.
8. Янішен І.В., Кричка Н.В., Дюдін І.Л., Погоріла А.В., Перешивайлова І.О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі вищих медичних закладів. *Мат. ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 30 січня 2019 р.)* / Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. унт. Харків : ХНМУ, 2019. Вип. 10. С. 134–137.

REFERENCES

1. Moskalenko O. I. Formuvannia motyvatsii do profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh pilotiv mizhnarodnykh avialinii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin. [Formation of motivation for professional communication in future pilots of international airlines in the process of studying professional disciplines]. B. Khmelnytskoho, Cherkasy, 2012 pp. 246 s. [in Ukrainian].
2. Patalakha M. Ye. Profesiini znannia, uminnia ta navychky yak komponenty profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha inozemnoi movy / Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity. [Professional knowledge, skills and abilities as components of professional competence of a future foreign language teacher. Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite] Kharkiv. 2010. Nr 25 (29), pp. 118-125 [in Ukrainian].
3. Hordiichuk S. Stvorennia standartiv novoho pokolinnia u zabezpechenni yakosti medychnoi osvity . Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka. [Creating new generation standards in ensuring the quality of medical education. Continuing professional education: theory and practice]. Pedagogical sciences, 2016, Nr 1-2 (46-47), pp. 121- 127. [in Ukrainian].
4. Rubanets O.M. Kohnityvni osoblyvosti vidtvorennia obiekta v znanni. [Cognitive features of reproduction of an object in knowledge]. Multiverse. Philosophical Almanac, 2015, Nr 3–4 (141–142), pp. 128-138. [in Ukrainian].
5. Kolominskiy Ya. L. Psihologiya obscheniya. [Psychology of communication]. Knowledge, 1974, pp 96. [in Russian].
6. Ordu K.S. Vyznachennia pedahohichnykh umov formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh simeinykh likariv. Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky. [Vyznachennia pedahohichnykh umov formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh simeinykh likariv. Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky]. Odesa. Southern Foundation of Pedagogy, 2019, pp. 2. – 132. [in Ukrainian].
7. Toba M. Psykholohiia dialohovoho spilkuvannia. Zbirnyk naukovykh prats: filofosfiia, sotsioloheiia, psykholohiia. [Psychology of dialogic communication. Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology]. Ivano-Frankivsk. Publishing House «Plai». Precarpathian University, 1996, pp. 123-131. [in Ukrainian].
8. Yanishen I.V., Krychka N.V., Diudina I.L., Pohorila A.V., Pereshyvailova I.O. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu prostori vyshchykh medychnykh zakladiv. [The use of information and communication technologies in the educational space of higher medical institutions]. Kharkiv. Ministry of Health of Ukraine, 2019, pp. 134-137. [in Ukrainian].

УДК 005. 73: 378.4: (510) (043.5)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-23>

Лю МЕЙХУАНЬ,
orcid.org/0000-0002-5950-4727
аспірантка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) liumh9990@163.com

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КНР

Статтю присвячено питанню реалізації інтегрованого підходу в естетичному вихованні майбутніх учителів музики у вищій школі КНР. Розкрито і проаналізовано сутність поняття «інтеграція». Установлено різні підходи до трактування окресленого поняття (як процес взаємодії певних елементів, як результат об'єднання певних елементів). Висвітлено різні види інтеграції в освітньому процесі. Визначено переваги реалізації інтегрованого підходу в освітній галузі для особистості.

Автором доведено, що здобутки інтегрованого навчання ефективно реалізувалися у вирішенні завдань естетичного виховання особистості. З'ясовано, що музичне мистецтво є потужним засобом естетичного виховання особистості.

Розглянуто особливості використання інтегрованого підходу для естетичного виховання особистості в практиці університетів КНР. Представлено практичний досвід інтегрованого підходу на прикладі організації навчального процесу для підготовки майбутніх учителів музики в Сичуанському університеті мистецтв і наук. Охарактеризовано основні способи реалізації інтегрованого навчання в підготовці майбутніх учителів музики. Висвітлено загальну структуру музичного навчання майбутніх учителів музики за класом фортепіано. Показано послідовну та цілеспрямовану організацію процесу естетичного виховання на заняттях із фортепіано протягом усього навчання студентів, яка дозволяє сформувати в особистості стійку систему знань, умінь та навичок відчувати, сприймати, аналізувати прекрасне, відбудувати власну ієрархію естетичних цінностей та ідеалів, розвинути особисті естетичні смаки та підвищити естетичну культуру загалом.

Також представлено те, як реалізується інтегрований підхід для вирішення завдань естетичного виховання під час викладання окремого курсу. Наведено методику К. Орфа, за якою музика, живопис, драматургія, танці та інші види мистецтва інтегруються в навчальну діяльність. Реалізація методики К. Орфа відбувається за таким алгоритмом: сприйняття об'єкта краси – переживання естетичних емоцій – набуття власного досвіду естетичних переживань – формування естетичного мислення – трансформація у творчість. Представлено реалізацію інтегрованого підходу під час вивчення окремої теми на прикладі аналізу твору «Концерт для скрипки для любителів метеликів».

Ключові слова: освіта, майбутні вчителі музики, інтеграція, естетичне виховання, музичне навчання.

Liu MEIHUANG,
orcid.org/0000-0002-5950-4727
Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Kharkiv National Economic University
(Kharkiv, Ukraine) liumh9990@163.com

AN INTEGRATED APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF AESTHETIC EDUCATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN HIGHER EDUCATION IN CHINA

The article is devoted to the implementation of an integrated approach to the aesthetic education of future music teachers in higher education in China. The essence of the concept of "integration" is revealed, its essence is analyzed. Different approaches to the interpretation of the concept are established: the process of interaction of certain elements, the result of combining certain elements. Different types of integration in the educational process are highlighted. The advantages of implementing an integrated approach in the field of education for the individual are identified.

The author proves that integrative learning is successfully used for aesthetic education of the individual. It has been found that the art of music is a powerful tool for the aesthetic education of the individual. Peculiarities of using the integration approach for aesthetic education of the individual in the practice of Chinese universities are considered.

The practical experience of the integrated approach on the example of the organization of the educational process for the training of future music teachers at the Sichuan University of Arts and Sciences is presented. The main ways of implementing integrated learning in the training of future music teachers are characterized. The general structure of music education of future music teachers in the piano class is highlighted. The consistent and purposeful organization of the process of aesthetic education in piano lessons is shown. It allows you to form a stable system of knowledge, skills and

abilities to feel, perceive, analyze the beautiful, build your own hierarchy of aesthetic values and ideals, develop personal aesthetic tastes and enhance aesthetic culture.

The implementation of the integration approach for solving the problems of aesthetic education in teaching a separate course is shown. K. Orff's method, which integrates music, painting, drama, dance and other arts into educational activities, is given. The implementation of K. Orff's method follows the following algorithm: "Perception of the object of beauty" – "experience of aesthetic emotions" – "acquisition of personal experience of aesthetic experiences" – "formation of aesthetic thinking" – "transformation into creativity". The implementation of an integrated approach in the study of a particular topic on the example of analysis of the work "Violin Concerto for butterfly lovers" is presented.

Key words: education, future music teachers, integration, aesthetic education, music education.

Аналіз досліджень. Питання інтеграції освіти сьогодні є актуальними і досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Проблему інтеграції вивчали Т. Івашкова, Н Сидорчук, М. Прокоф'єва. Окремі аспекти проблеми інтегрованого підходу в освітньому процесі КНР стали об'єктом наукових розвідок таких учених, як Сун Яньін, Хоу Цзянь та ін. Проте питання інтегрованого підходу до реалізації завдань естетичного виховання майбутніх учителів музики у вищій школі КНР не були предметом спеціального дослідження.

Мета статті – вивчити особливості реалізації інтегрованого підходу до естетичного виховання засобами музичного мистецтва майбутніх учителів музики КНР.

Постановка проблеми. Удосконалення та розвиток сучасної освітньої галузі визначається такими двома провідними тенденціями до теорії пізнання, як формування в особистості об'єктивної, структурної, цілісної картини світу, об'єктів, явищ та структур та надання ґрунтовних знань про особливості, закономірності, характеристики різних систем, об'єктів, явищ, структур. Відповідно до нових освітніх вимог особливого значення в процесі реформування освітньої галузі набувають процеси інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило з'ясувати, що актуальність інтеграційних процесів в освіті на сучасному етапі зумовлена низкою причин:

1) об'єктивними процесами глобалізації. Наприклад, Т. Івашкова зазначає, що характерними ознаками сучасного світу є: формування загальних, цілісних уявлень про людину, природу, суспільство, техніку тощо; формування загальних і єдиних соціальних, суспільних, економічних, наукових, освітніх, управлінських систем (Т. Івашкова, 2016);

2) умовами розбудови нового інформаційного суспільства, коли інтеграція знань визначає можливість ефективного використання нової інформації та застосування її в практичній сфері. На думку Н. Сидорчука, інтеграційні освітні процеси зумовлюють успішний розвиток суспільства, його

соціальної, наукової, економічної, промислової галузі, якісного зростання людського капіталу, що забезпечує конструктивне вирішення цілого комплексу соціальних та економічних проблем задля збереження безпеки держави, зміцнення її позиції на міжнародному рівні (Н. Сидорчук, 2015);

3) потребами вдосконалення системи освіти. Наприклад, К. Левківська зазначає, що інтегрований підхід уможливорює реалізацію особистісно-розвивального компонента навчання, актуалізацію суб'єктної ролі особистості в процесі навчання, створює умови для організації творчої діяльності всіх учасників освітнього процесу, забезпечує цілісність змісту навчального матеріалу (К. Левківська, 2010);

4) потребами сучасного ринку праці, який зазнає дефіциту у фахівцях, що є носіями широкого спектра знань та загальної ерудиції, характеризуються мобільністю та оперативністю у виконанні практичних професійних операцій та дій, творчим підходом до опанування нових знань та видів діяльності.

Зупинимося більш детально на визначенні поняття «інтеграція», яке є ключовим для нашого дослідження. Поняття «інтеграція» у довідковій літературі тлумачиться як об'єднання чогонебудь (окремих елементів, думок, ідей, явищ, об'єктів) у єдине ціле (Словник української мови, 1970–1980; Словник іншомовних слів, 1974).

У педагогічній літературі окреслене поняття зазнало всебічного вивчення, що й зумовило широкий спектр визначень та трактувань, тому сучасна науково-педагогічна думка розглядає інтеграцію як:

- процес. Наприклад, Н. Костюк, М. Прокоф'єва зазначають, що інтеграція – це «процес взаємодії певних елементів із заздалегідь визначеними особливостями та характеристиками» (Н. Костюк, 1998; Ю. Прокоф'єва, 2008);

- результат. Так, В. Гломонда зауважує, що інтеграція є результатом створення нового, цілісного, нерозривно зв'язаного та єдиного утворення. Це утворення не є сукупністю властивостей тих елементів, які вона об'єднує, вона має унікальні характеристики, які забезпечують більш

ефективне функціонування всієї системи загалом (В. Гломонда, 1991). На думку Н. Лесняк, інтеграція передбачає створення принципово нового утворення за рахунок об'єднання однотипних складників (Н. Лесняк, 1997).

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив визначити переваги реалізації інтеграційних процесів в освіті, як-от формування в особистості цілісної картини світу, системного уявлення про навколишній світ, його властивості та характеристики; формування системи практичних способів діяльності в широкому професійному полі; створення оптимальних умов для активізації пізнавальної діяльності особистості, розвитку інтегративного мислення, творчості, самостійності, ініціативності; ефективна реалізація освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання.

Здобутки інтегрованого навчання ефективно реалізувались у вирішенні низки освітніх актуальних проблем. Наприклад, можливості інтегрованого навчання використовують для вирішення завдань естетичного виховання особистості, які нині є пріоритетними в розбудові та вдосконаленні освітньої системи КНР. Зупинимося на цьому аспекті більш детально.

Слід зазначити, що сьогодні музичне мистецтво є найефективнішим засобом естетичного виховання особистості. Для успішного вирішення актуальних завдань естетичного виховання засобами музичного мистецтва використовуються можливості інтегрованої освіти. Особлива увага цій проблемі приділяється в освіті КНР.

Зазначимо, що інтегрований підхід для естетичного виховання під час підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі КНР реалізується за такими напрямками, як:

1) система організації музичного навчання в університеті. Наприклад, під час викладання циклу дисциплін гри на фортепіано для бакалаврів у Сичуанському університеті мистецтв і наук навчання здійснюється за певною логічною структурою, згідно з якою не лише формується система знань, умінь та навичок студентів, а й звертається увага на розвитку емоційних почуттів, ставлень, оцінок. Так, на першому курсі змістом навчання передбачено ознайомлення студентів із певними музичними творами та їх художніми характеристиками, з творчою біографією композиторів. Мета навчання визначається як формування інтересу та зацікавленості до вивчення предмета, навичок естетичного сприйняття. На другому курсі демонструють техніку гри на інструменті, увагу зосереджують на всебічній інтерпретації ключових моментів та виконавських прийомів гри. Студенти

формують та відпрацьовують практичні навички виконавського мистецтва. Метою навчання є формування виконавських навичок музичної інтерпретації, розвиток у студентів здібності до глибокого сприйняття художньої мови твору, що сприятиме побудові міцної технічної основи для подальшого вдосконалення виконавської майстерності. На третьому курсі після засвоєння техніки виконання викладачі та студенти обговорюють, аналізують технічні нюанси виконання твору для формування загального емоційного образу твору. Відбувається певний перехід від «технічного» виконавчого мислення до «художнього». Метою навчання є формування естетичного мислення, естетичного сприйняття твору. На четвертому курсі студенти аналізують та порівнюють різні твори одного й того ж автора, різні виконавські версії одного й того ж твору. Метою навчання є формування естетичного мислення, розширення діапазону естетичних вражень та уявлень, усвідомлення художнього значення певного твору.

Слід зазначити, що наведена структура навчального процесу викладання фортепіано широко використовується в закладах вищої освіти КНР. На відміну від викладання однієї техніки гри на фортепіано завдяки такій системі педагога можуть не тільки дати можливість студентам засвоїти теоретичні базові поняття та сформувати виконавські навички, а й сформувати інтерес, змотивувати до подальшого самовдосконалення та саморозвитку. Завдяки усвідомленню, порівнянню, рефлексії, акцентуації на естетичному складнику можна забезпечити більш глибоке та повне засвоєння навчального матеріалу. Викладачам наголошується на необхідності виходити за межі суто виконавських та технічних пріоритетів у роботі, звертати увагу студентів на об'єкти естетичного характеру поза аудиторією, на вияви краси в повсякденному житті, на все, що дозволяє відчувати естетичну насолоду та радість. Таке емоційне наповнення, вміння відчувати красу та насолоджуватися нею сприятиме підвищенню професійних навичок музиканта, збагатить цінним художнім змістом твори, які він виконує;

2) організація навчального процесу під час викладання конкретної дисципліни. Наприклад, під час викладання гри на фортепіано в Сичуанському університеті мистецтв і наук використовується методика К. Орфа, за якою музика, живопис, драматургія, танці та інші види мистецтва інтегрується в навчальну діяльність. Запропонована методика дозволить студентам збагатити власний емоційний досвід, підвищити особисту виконавську майстерність, розвинути творчі здібності,

досягти високого рівня виконання та сформованості естетичного мислення. Результатом стає формування в студентів власної системи естетичних цінностей, ідеалів, смаків.

Реалізація методики К. Орфа відбувається за таким алгоритмом: сприйняття об'єкта краси – переживання естетичних емоцій та почуттів – набуття власного досвіду естетичних переживань – формування естетичного мислення – трансформація у творчість;

3) під час вивчення окремої теми. Наприклад, під час здійснення музичного аналізу конкретних творів викладачами університету широко застосовується музичний аналіз.

Викладач обирає та пропонує студентам класичні музичні твори для виконання та подальшого аналізу. Студенти в процесі виконання та аналізу твору краще розуміють та усвідомлюють музичну (мелодію, тембр, ритм тощо) та емоційну (щастя, гнів, смуток, радість тощо) форми твору. У процесі спільного обговорення викладача зі студентами здійснюється всебічний аналіз естетичної форми твору, звертається увага на регіональні, історичні, етнічні особливості та характеристики цього музичного твору.

Отже, музичний аналіз, будучи важливим складником освітнього процесу вивчення музики, також

відіграє суттєву роль у реалізації завдань естетичного виховання, сприяє розвитку естетичних почуттів, здібностей до естетичного сприйняття, формує ієрархію естетичних цінностей та смаків студентів. Для музичного аналізу студентам пропонуються твори світової класичної музики, твори китайських композиторів, музичні зразки народної творчості. При цьому звертається увага слухачів на красу ритму, мелодії, композиції загалом, що дозволить їм оцінити красу художньої концепції твору.

Наприклад, аналіз твору «Концерт для скрипки для любителів метеликів» відбувається за таким планом: студентам на початку музичного твору, коли грають флейта та гобой, пропонується відчути чудові пейзажі весни; звернути увагу на емоції, які виникають під час виконання партії скрипки протягом усіх подій, що відбуваються з героями, на музичну реалізацію теми любові.

Висновки. Отже, реалізація інтегрованого підходу в освітньому процесі сприяє успішному вирішенню завдань естетичного виховання. За таких умов відбувається цілеспрямоване формування системи ціннісних естетичних ставлень та ідеалів, оформлюється ієрархія естетичних ідеалів, розвиваються вміння сприймати красу, відчувати насолоду та задоволення від взаємодії з об'єктами естетики, розвивається естетична культура.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. С. 35.
2. Словник іншомовних слів за редакцією О. С. Мельничука. Київ : Українська радянська енциклопедія, 1974. 776 с.
3. Івашкова Т. Основні тенденції інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2016. № 2 (4). С. 97–107.
4. Сидорчук Н. Г. Інтеграційні процеси в освіті як полікультурна проблема. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Вип. 82. Вінниця; Київ, 2015. С. 230–233.
5. Левківська К. В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск 54. 2010. С. 177–181.
6. Костюк Н. Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. Київ : Вища школа, 1998. 327 с.
7. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 Рівне, 1997. 181 с.
8. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.
9. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків. *Педагогіка. Респ. наук.-мет. зб.* Вип. 30. Київ, 1991. С. 17–20.

REFERENCES

1. Slovnyk ukrainiskoi movy: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language] / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. K.: Naukova dumka, 1970–1980. T. 4. P. 35. [In Ukrainian].
2. Slovnyk inshomovnykh sliv za redaktsiieiu O. S. Melnychuka [Dictionary of foreign words edited by O.S. Melnychuk] Kyiv : Ukrainaska radianska entsyklopediia, 1974. 776 p. [In Ukrainian].
3. Ivashkova T. Osnovni tendentsii intehratsiinykh protsesiv u suchasnomu osvithomu prostori [The main trends of integration processes in the modern educational space] Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences. 2016. № 2 (4). P. 97–107. [In Ukrainian].
4. Sydorshchuk N. H. Intehratsiini protsesy v osviti yak polikulturna problema [Integration processes in education as a multicultural problem]. Problems of education: Collection of scientific works. № 82. Vynnytsia-Kyiv, 2015. P. 230–233. [In Ukrainian].

5. Levkivska K. V. Teoretychni osnovy intehratsiinykh protsesiv v osviti [Theoretical foundations of integration processes in education]. Bulletin of Zhytomyr State University. № 54. Pedagogichni nauky. 2010. P. 177–181. [In Ukrainian].
6. Kostyuk N. T. Obiektivna zumovlenist i dialektyka intehratsii suchasnoho naukovoho znannia [Objective conditionality and dialectic of integration of modern scientific knowledge]. K.: Vyshcha shkola, 1998. 327 p. [In Ukrainian].
7. Lesniak N. V. Mizhpredmetni zviazky u formuvanni movlennievykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Interdisciplinary links in the formation of speech skills of future primary school teachers]. (Extended abstract of the candidate's dissertation). Rivne, 1997. 181 p. [In Ukrainian].
8. Prokofieva M. Yu. Intehratsiia pedagogichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv [Integration of pedagogical training of future educators of preschool institutions and primary school teachers] (Abstract of the candidate's dissertation). Odesa, 2008. 21 p. [In Ukrainian].
9. Hlomoza V. H. Vychennia tem intehratyvnoho kharakteru yak sposib zdiisnennia mizhpredmetnykh zviazkiv [The study of integrative topics as a way to make interdisciplinary links]. Pedagogika. Pedagog. Resp. coll. № 30. Kyiv, 1991. p. 17–20. [In Ukrainian].

УДК 398:821.161.2-31 Квітка
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-24>

Валерія ПУСТОВІТ,
orcid.org/0000-0001-8920-1340
доктор філологічних наук,
професор кафедри української філології та журналістики
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Северодонецьк, Луганська область, Україна) v.pustovit@email.ua

МЕТОДИЧНІ КООРДИНАТИ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ МОТИВІВ ТВОРЧОСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА

У статті аналізується одна з найактуальніших проблем сучасного літературознавства – взаємозв'язки усної народної творчості та української художньої літератури. Зазначено, що важливим джерелом творчості письменників першої половини XIX ст. був фольклор, неоціненні скарби етнопедагогіки, народної мудрості, культури й побуту пращурів.

На творчість першого українського прозаїка Г. Квітки-Оснoв'яненка, безсумнівно, впливав час, в який він почав писати, адже на арені національно-культурного життя українства постали та загострилися ключові проблеми – відродження національної самосвідомості, формування національного характеру, становлення мистецтва й культури в цілому тощо. Базисним центром цієї цілісно-системної єдності визнається ідея, яка передбачає репрезентацію та взаємодію трьох основних складників національної ідентичності – історичності, етнічності й духовності. Усі ці компоненти притаманні художній літературі означеного нами часу.

З метою відображення творчої лабораторії письменника, висвітлення особливостей процесу його роботи над творами до аналізу залучаються відповідні епістолярні зразки як ілюстрації. Письменницький епістолярій подає багато цікавого матеріалу щодо фрагментів біографії Г. Квітки-Оснoв'яненка, особливо для характеристики його громадської, літературної діяльності тощо.

До аналізу залучено найбільш яскраві твори письменника, докладно розглядається повість «Маруся», зміст якої відтворює увесь спектр народнопоетичних засобів: обряди, звичаї, пісні, багатство народної мови, а сюжет сентиментально-реалістичної повісті нагадує мотиви народних пісень-балад. Проаналізовано, як представлено вивчення фольклорно-етнографічного аспекту в повісті «Маруся» в чинних шкільних підручниках української літератури для 9 класу; показано, що фольклорні перлини, залучені письменником, зумовлюють потужний ресурс твору для зацікавлення сучасних учнів глибоко народним матеріалом. Досягненню мети сприяють різноманітні форми роботи, запропоновані авторами підручників.

Ключові слова: фольклор, етнографічні мотиви, повість.

Valeriia PUSTOVIT,
orcid.org/0000-0001-8920-1340
Doctor of Philology,
Professor of Ukrainian Philology and Journalism
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) v.pustovit@email.ua

METHODICAL COORDINATES OF STUDYING FOLKLORE AND ETHNOGRAPHIC MOTIVES OF H. KVITKA-OSNOVIANENKO'S WORKS

The article analyses a topical issue of modern literary criticism, namely, the relationship between oral folk art and literature. One of the important sources of creativity of writers of the early 19th century was folklore, its invaluable treasures of ethnopedagogy, folk wisdom, culture, and the life of ancestors.

The work of the first prose writer H. Kvitka-Osnovianenko was marked by the time when he began writing because the key issues in the arena of national and cultural lives of Ukrainians were the revival of national identity, the formation of national character, etc. The basic centre of this integral-system unity is the idea that contains representation and interaction of the three main components of national identity, namely, historicity, ethnicity, and spirituality. All these components are inherent in the writers' creativity of that time.

In order to reflect the creative laboratory of the writer, his work analysis involves relevant epistolary samples for illustration. The writer's epistolary presents a lot of interesting material about H. Kvitka-Osnovianenko's biography, especially to describe his public, literary activity, etc.

The most vivid writer's works are included in the analysis. It thoroughly considers the long short story 'Marusia', which contains the whole range of folk and poetic means, such as rites, customs, songs, riches of the vernacular. The plot of the sentimental and realistic story resembles the motives of folk ballads. The paper analyses the way the folklore and ethnographic aspect in the long short story 'Marusia' is given in the current school textbooks of Ukrainian literature for the 9th grade. It is shown that the folklore pearls used by the writer present a powerful source for the interest of modern school students in deeply folk material. Achieving the goal is facilitated by various forms of work proposed by the authors of the textbooks.

Key words: folklore, ethnographic motives, long short story.

Постановка проблеми. Усна народна творчість супроводжує людину все життя: малеча зростає під колискову пісню мами, загадки, прислів'я і казки бабусі, прозивалки, дражнилки, мирилки, страшилки, скоромовки однолітків. Доросле життя пов'язане з календарною обрядовістю, весільними звичаями тощо. Однак і художня література як мистецтво слова не творилася без фольклорних ремінісценцій, які не лише є окрасою творів, а й несуть естетичну насолоду, виховний момент, що вбачається в пізнанні національного характеру, історії, звичаїв, обрядів і традицій українства.

З огляду на це постала необхідність у деталізації вивчення фольклорно-етнографічних мотивів у творчості Г. Квітки-Основ'яненка.

Аналіз досліджень. Художній доробок Г. Квітки-Основ'яненка став предметом дослідження мовознавців Л. Лисиченко, О. Маленко, С. Марцин, А. Поповського; літературознавців Я. Вільної, А. Новикова, Л. Горболіс, Ж. Янковської та ін. Згадані науковці у своїх розвідках побіжно торкалися окремих аспектів фольклоризму творчості, однак у методичному аспекті заявлена проблема не позначена. Звичайно, що згадати всі прізвиська немає можливості, тим більше, гуманітаристика поповнюється інтердисциплінарними дослідженнями, тому і спектр наукових пошуків буде мати інший характер.

Мета статті – визначити методичні аспекти вивчення фольклорно-етнографічних мотивів під час ознайомлення з творчістю Г. Квітки-Основ'яненка в школі.

Виклад основного матеріалу. Українська література перших десятиліть ХІХ ст. розвивалася під впливом фольклорної течії. Це позначилося передусім на активній діяльності письменників стосовно збирання, класифікації, публікування зразків народної творчості. Не стояв осторонь і Г. Квітка, бо залюбленість у народну пісню, побут, звичаї спостерігалася ним у родині з дитинства. Ймовірно, що це стало підґрунтям народності надалі в зображенні селянства й побуту, що мало глибоке народно-поетичне коріння.

Сам Квітка подавав до журналу художні обробки народних анекдотів. У 30-ті роки ХІХ ст. захоплення казкою виявилось в записах і публікаціях О. Афанасьєва. За участі письменника 1834 р. з'явилася перша друкована збірка українських народних прислів'їв та приказок, зібраних племінником Квітки. Цінність записаних матеріалів, просвітницьку діяльність письменника високо оцінив свого часу М. Сумцов, наголошуючи на ресурсах його художньої творчості як джерела

вивчення фольклорно-етнографічних мотивів. Свої напрацювання виклав у праці «Квитка как этнограф» (1893).

Різноманітна діяльність Г. Квітки-Основ'яненка як етнографа і фольклориста, безсумнівно, знайшла відображення в його творчості, зокрема першій україномовній повісті нової української літератури «Маруся».

За програмою (Програма, 2017) твір вивчається в 9-ому класі, де передбачено ознайомлення на рівні інших ключових компетентностей і з етнографічним тлом повісті. Тому вважаємо доцільним проаналізувати фольклорно-етнографічні мотиви з метою більш глибокого вивчення твору.

Знайомлячи учнів з біографічними відомостями про письменника, варто наголосити, що національно-культурна ситуація, в якій опинилася більшість прогресивних українських митців того часу, була непростою, що й сформувало особливі «причини написання перших творів російською мовою і важливість його виступів на захист рідної мови» (Програма, 2017: 67). З метою ілюстрації звернемося до епістолярію цього періоду, адже саме листи є неоціненним джерелом у з'ясуванні творчої лабораторії митця. Я. Головацький у листах до П. Лукашевича (український фольклорист і видавець, читав Шевченкові «Русалку Дністровую») жалівся на складні умови праці, зокрема цензурні утиски: «У нас все, як з каменю: що день, то тяжче, що день, то гірше. Особливо з цензурою: вона, як видко, ледве що пропустить касаючогося історії народної...» (Шашкевич, 2007: 307). Така ж справа була і з художньою літературою, про що повідомлялося в листі до І. Срезневського: «У людей нові книжки рахуються сотнями, тисячами, а в нас і на пальцях нема що лічити. «Марусю» Основ'яненкову не дозволила цензура – не так про содержание її, як про правописання та українські слова (!!!), «нам не понятні» (Шашкевич, 2007: 313). Сам Г. Квітка-Основ'яненко завжди вболівав за вільне існування мови і щоденною працею доводив це. У листі до П. Плетньова, з яким він товаришував і якому подавав свої матеріали для публікації в журналі «Современник», письменник наголошував на різниці між двома мовами: «Притом, почтейнший Петр Александрович, потрудитесь вникнуть в видимую разницу наших – ну именно языков русского и малороссийского: что на одном будет сильно, звучно, гладко, то на другом не произведет никакого действия, холодно, сухо» (Квітка, 1981: 216). У цьому ж листі він роз'яснював це на прикладі своєї «Марусі», а згодом, через місяць, знову говорив про мову: «Защищая как-то

достоїнство язика малоросийського, я вызвался заставить рассказом своим плакать – не поверили, я написал «Марусю» ...» (Квітка, 1981: 217).

Діяльність Г. Квітки-Основ'яненка в нелегкій справі популяризації української мови була різноманітною. У листі до Михайла Максимовича він інформував, що запропонував Є. П. Гребінці звернутися до А. О. Краєвського з пропозицією видавати при журналі «Отечественные записки» літературні додатки українською мовою. Як відомо, спочатку редактор дозволив, але дуже швидко додатки перестали друкуватися. У цьому ж листі автор порушував питання орфографії і виступав на захист мови від нападів: «Мы должны пристыдить и заставить умолкнуть людей с чудным понятием, гласно проповедующих, что не должно на том языке писать, на коем 10 мил[лионов] говорят, который имеет свою силу, свои красоты, неудобозьяснимые на другом, свои обороты, юмор, иронию и все как будто у порядочного языка. Главное у нас не решено: какого или чьего правила держаться в написании слов...» (Квітка, 1981: 228). Письменник наполягав на виробленні граматики рідної мови. Обстоюючи самобутність української мови в листі до А. Краєвського, він пише: «Язык, имеющий свою грамматику, свои правила, свои обороты в речи неподражаемые, неизьяснимые на другом...» (Квітка, 1981: 323). Письменник наголошував, що москалі чимало українських фраз брали й далі беруть до свого словникового запасу, щодалі більше людей починають цікавитися культурною спадщиною українців, і, як приклад, Квітка згадує про позитивну рецензію О. Афанасьєва-Чужбинського на альманах «Ластівка».

Досліджуючи проблему національного характеру у творчості Г. Квітки-Основ'яненка, Лариса Горболіс зауважує: «Квітка бачив основу національного буття в духовній культурі нації, світобаченні, в єдності з природою. Письменник був переконаний, що значним чинником формування, розвитку й збереження нації є релігія. Вершиною в людському бутті є ідея добра, яка визначає не тільки сутність особистості, але і її поведінку, мораль, прагнення, думки. Це розумів Квітка, про що свідчать його листи до П. Плетньова, А. Владимірова та ін. Із добра випливає ідея миру як найважливіша форма національного буття, естетична норма народу. Підґрунтям національного буття митець вважає працю. Про це знайдемо міркування в «Листах до любезних земляків», «Письмах к Лужицькому Старцу»» (Горболіс, 1995: 9).

Опрацьовуючи чинні підручники з української літератури для 9-го класу, ми помітили, що не

всі автори пропонують учням звернутися до аналізу фольклорно-етнографічних мотивів у повісті «Маруся» (Підручники Коваленко Л.Т. 2017, Слоновьовської О.В.).

Наразі В. Пахаренко подає низку завдань, спрямованих на самостійну пошукову роботу учнів, як-от: «Знайдіть описи зовнішності дівчини і козака в народних баладах, піснях про кохання, козацьких піснях (скористайтеся антологією української народної творчості «Закувала зозуленька» чи іншими джерелами). Зіставте ці описи з портретами Марусі й Василя. Які висновки можна зробити?» (Пахаренко, 2009: 185). Як бачимо, учні мають обов'язково звернутися не лише до тексту програмового твору, а й згадати вже вивчене, використати додаткову літературу, здійснити порівняльну характеристику творів усної народної творчості з художнім текстом, узагальнити результати проведеної роботи і сформулювати висновки. Проілюструємо це завдання. Портрет Марусі: «Висока, прямиесенька, як стрілочка, чорнявенька, очиці – як тернові ягідки, бровеньки – як на шнурочку, личком червона, як панська рожа, що у саду цвіте, носочок так собі прямиенький, з горбочком, а губоньки – як цвіточки розцвітають, і меж ними зубоньки – неначе жарнівки, як одна, на ниточці нанизані» (Квітка, 1983: 48). У народній пісні зовнішність дівчини змальовано так: «Очі чорні, як терночок, // брівки рівні, як шнурочок, // Личко біле, рум'янее, // Серце моє кохане» (Українські народні пісні, 1964: 39). Отже, учні переконуються, що портрет дівчини має фольклорне походження, він насичений порівняннями із символами усної народної творчості, що й підтверджує тісний зв'язок літературного твору з народними джерелами.

З метою глибокого ознайомлення з етнографічними мотивами В. Пахаренко пропонує таке завдання: «Перечитати епізод другого сватання Василя. Які символічні деталі й образи тут згадано? Як змальовано обряд похорону? Чому мати роздала убогим дівчатам і жінкам усе Марусине придане?» (Пахаренко, 2009: 186). Отже, автор підручника послідовно проводить паралель повісті «Маруся» з фольклорними джерелами.

У підручнику О. Авраменка увагу звернено на закріплення навичок із теорії літератури, зокрема пропонується таке завдання: «Випишіть із повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» по 2–3 епітети, порівняння, персоніфікації, слова зі зменшено-пестливими суфіксами в робочий зошит. Які з них позначені фольклорним впливом?» (Авраменко, 2017: 141). Тож наголошується на тому, що саме фольклорну образну мову покладено в основу твору.

Сучасними методичними підходами з різноманітними видами робіт позначено вивчення повісті «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка в підручнику О. Міщенко. Для закріплення біографії письменника пропонується організувати в класі гру «Що? Де? Коли?», адже саме групова робота дозволяє залучити більшість учнів, а форма інтелектуальної гри допомагає в повторенні відомостей про основні життєві події автора твору.

З метою висвітлення націєтворчої, просвітницької позиції Г. Квітки-Основ'яненка щодо існування й розвитку української мови автор підручника запропонує учням створити проєкт, мета якого – «дослідити мову творів Квітки-Основ'яненка» (Міщенко, 2017: 167). Алгоритм дій передбачає таке: підготувати таблиці з рубриками, де будуть шари лексики – архаїзми, історизми, неологізми, власне українські слова, іншомовні слова, жаргонізми, діалектизми; записати слова з виучуваних творів («Маруся», «Конотопська відьма»); сформулювати висновок про те, як змінився лексичний склад мови.

Зважаючи на розмаїття підходів до вивчення повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся», вважаємо за необхідне подати кілька прикладів використання письменником фольклорних ремінісценцій. Так, над померлою Марусею виконувалися не лише поховальні пісні, а й голосіння, що є прикладом жанру похоронного обряду, який належить до родинно-обрядового фольклору. Фольклорні традиції, приурочені до поховання померлих, фіксу-

ють виконання не лише похоронних голосінь, а й похоронних пісень. Наші пращури вірили, що голосіння за померлим має сакральну функцію, він чує закличний плач, де жінки звертаються з проханням пробудитися і вступити в діалог. У творі батько Наум виконує саме цю роль: «На кого ж ти нас покинула?.. Узяла наші радощі з собою; хто нас буде веселити такою добрістю як ти? Хто нас, сиріт, на старості буде жалувати?.. Хто нас, як билиночок у полі, буде доглядати?.. Хто зопинить наші горючі сльози?..» (Квітка, 1983: 113). Текст голосіння насичений риторичними звертаннями, зразками народно-поетичної мови, в цілому нагадує відповідний жанр похоронної обрядовості.

Висновки. Оскільки сюжет першої повісті нової української літератури «Маруся» пронизаний фольклорно-етнографічними мотивами від першого до останнього рядка, позначений народнопоетичними перлинами, залученими письменником із народних балад про трагічне кохання, ліричних пісень, національних звичаїв, традицій, обрядів, то вважаємо цей твір потужним ресурсом для зацікавлення сучасних учнів таким глибоко народним матеріалом. Досягненню мети сприяють різноманітні форми роботи, запропоновані чинними підручниками.

Проведений аналіз є лише спробою комплексного вивчення способів представлення взаємозв'язку художньої літератури з фольклором у шкільному курсі української літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Українська література : підручник для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017.
2. Горболіс Л. М. Проблема національного характеру у творчості Г. Квітки-Основ'яненка : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Київ, 1995. 23 с.
3. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Зібрання творів: у 7 т. Київ, 1981. Т. 6.
4. Квітка-Основ'яненко Г. Вибрані твори. Київ, 1983.
5. Маркіян Шашкевич на Заході : зб. ст. / упоряд., ред. і вступ Я. Розумний. Вінніпег, 2007. 385 с.
6. Міщенко О. І. Українська література : підручник для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017.
7. Пахаренко В. Українська література : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2009.
8. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Освіта, 2013 зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017 р. № 804 (URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html>) ; Програми розміщені на офіційному сайті МОН України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
9. Українські народні пісні. Родинно-побутова лірика. Київ, 1964. Ч. 1.

REFERENCES

1. Avramenko O. Ukrainiska literatura: pidr. dlia 9-ho kl. zagalnoosvit. navch. zakl. [Ukrainian literature: textbook for Grade 9 of secondary schools]. K., 2017 [in Ukrainian].
2. Horbolis L. M. Problema natsionalnogo kharakteru u tvorchosti H. Kvitky-Osnovianenka: avtoref. dys. kand. filol. nauk: 10.01.01 [The problem of national character in works of H. Kvitka-Osnovianenka: abstract of Candidate of Philological Sciences dissertation: 10.01.01]. Kyiv, 1995. 23 p [in Ukrainian].
3. Kvitka-Osnovianenko H. F. Zibrannia tvoriv: u 7 vols. [Collection of works: in 7 vols]. Vol. 6. K., 1981 [in Ukrainian].
4. Kvitka-Osnovianenko H. Vybrani tvory [Selected works]. K., 1983 [in Ukrainian].
5. Markiian Shashkevych na Zakhodi: zb. st. [Markiian Shashkevych in the West: Coll. Art.] / coll., ed. and intro. by Ya. Rozumnyi. Winnipeg, 2007. 385 p [in Ukrainian].
6. Mishchenko O. I. Ukrainiska literatura: pidr. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Ukrainian literature: textbook for Grade 9 of secondary schools]. K., 2017 [in Ukrainian].

7. Pakharenko V. Ukrainska literatura: pidr. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Ukrainian literature: textbook for Grade 9 of secondary schools]. K., 2009.

8. Ukrainska literatura. 5–9 klasy. Prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Ukrainian literature. Grades 5-9. The program for secondary schools]. Kyiv: Education, 2013 with changes approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06.2017 № 804 (<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html>). Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> [in Ukrainian].

9. Ukrainski narodni pisni. Rodynno-pobutova liryka [Ukrainian folk songs. Family and household lyrics]. Part 1. K., 1964 [in Ukrainian].

Олена САМОДУМСЬКА,

orcid.org/0000-0002-7884-8138

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри освіти та управління навчальними закладами

Класичного приватного університету

(Запоріжжя, Україна) samodumska@gmail.com

УПОРЯДКУВАННЯ ТЕРМІНІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ДО ТЕЗАУРУСА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Статтю присвячено актуальним питанням упровадження гейміфікації в освіту дорослих. У праці виокремлено гейміфікацію як один із пріоритетних трендів розвитку освіти дорослих різних категорій. Показано, що визначення місця гейміфікації в українській дидактиці й особливостей її застосування в сучасній андрагогіці потребують цілеспрямованого вивчення.

Представлено результати аналізу теорії і практики гейміфікації зарубіжними та вітчизняними вченими. Узагальнено і систематизовано понятійно-термінологічний апарат гейміфікації освіти дорослих методом упорядкування її тезаурусу. Тезаурус освіти дорослих розглянуто як систематизований опис складників гейміфікації і розкриття зв'язків між ними як дидактичних категорій.

Схарактеризовано «гейміфікацію в освіті дорослих» з точки зору термінологічних класифікацій – власне педагогічної і лексикологічної. Доведено, що «ігрофікація» і «гейміфікація» є взаємозамінним найменуванням, словесним вираженням поняття, що має дефініції однакового змісту. «Гейміфікація в освіті дорослих» віднесено до наукового терміна як мовного знаку, що презентує поняття спеціальної, професійної галузі науки – педагогіки, її конкретного складника – андрагогіки.

Власне поняття «гейміфікація» проаналізовано в широкому й вузькому його значеннях. У загальному, більш широкому трактуванні це процес поширення гри та її складників на різні сфери освіти дорослих. Для розуміння гейміфікації у вузькому сенсі наведено висновки, зроблені на підставі аналізу трьох авторитетних підходів зарубіжних учених. З'ясовано, що у вузькому значенні гейміфікація певною мірою протиставлена грі. Відрізняє її часткове застосування окремих елементів ігрового дизайну, відсутність геймплею, тобто чіткої взаємодії з гравцем, набору визначених правил і механік, відсутність грайливості заради забави чи розваги, підпорядкованість не ігровій меті.

Обґрунтовано врахування до понятійно-термінологічного апарату гейміфікації освіти дорослих таких ключових понять: дорослий, дорослий як суб'єкт навчання, ігрові: компоненти, механіка, динаміка та естетика.

Ключові слова: тезаурус освіти дорослих, гейміфікація, дорослий як суб'єкт навчання, ігрові компоненти, ігрова механіка, ігрова динаміка.

Olena SAMODUMSKA,

orcid.org/0000-0002-7884-8138

Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor;

Professor at the Department of Education and Management of an Educational Institution

Classic Private University

(Zaporozhye, Ukraine) samodumska@gmail.com

ORDERING GAMIFICATION TERMS IN THE ADULT EDUCATION THESAURUS

The article is devoted to topical issues of introducing gamification in adult education. The paper highlights gamification as one of the priority trends in the development of adult education of various categories. It is shown that determining the place of gamification in Ukrainian didactics, the features of its application in modern andragogy require purposeful study.

The results of the analysis of the theory and practice of gamification by foreign and domestic scientists are presented. The conceptual and terminological apparatus of gamification of adult education by ordering its thesaurus is generalized and systematized. The thesaurus of adult education is considered as a systematic description of the components of gamification as didactic categories.

The article describes “gamification in adult education” from the point of view of terminological classifications – pedagogical and lexicological proper. It is proved that “igrofication” and “gamification” are interchangeable names, verbal expressions of a concept that has definitions of the same content. “Gamification in adult education” refers to a scientific term as a language sign that represents the concept of a special, professional branch of science – pedagogy, its specific component – andragogy.

The actual concept of “gamification” is analyzed in its broad and narrow meanings. In a broader interpretation, this is the process of extending the game and its components to various areas of adult education. To understand gamification in

a narrow sense, the conclusions drawn on the basis of the analysis of three authoritative approaches of foreign scientists are presented. It is found out that in a narrow sense, gamification is somewhat opposed to the game. It is distinguished by the partial use of individual elements of game design, the lack of gameplay, that is, a clear interaction with the player; a set of certain rules and mechanics, the lack of playfulness for fun or entertainment, subordination to a non-game goal.

The article substantiates the consideration of key concepts in the terminological apparatus of gamification of adult education: adult, adult as a subject of learning, games: components, mechanics, dynamics and aesthetics.

Key words: *thesaurus of adult education, gamification, adult as a subject of learning, game components, game mechanics, game dynamics.*

Постановка проблеми. Неперервну сучасну освіту трактують як освітній процес дорослої людини протягом трудового життя, оволодіння нею професійними й особистісними компетентностями, які надають змогу залишатися ефективним фахівцем, бути конкурентоспроможним на внутрішньому і зовнішньому ринках праці.

Освіта як процес, в якому враховують особливості дорослих учнів як його суб'єктів, є предметною областю андрагогіки (Самодумська, 2020: 185). Результатом вважають досягнення визначених дорослими учнями особистісних і професійних цілей. Реалізації завдань, що стоять перед сучасною андрагогікою, активно сприяють дослідження змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих. Проблема розвитку андрагогіки була й залишається актуальною для вітчизняних дослідників (О. Аніщенко, Н. Бідюк, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, Л. Сігаєва, Т. Сорочан та ін.) і зарубіжних учених (Т. Александер, А. Гартунг, М. Громкова, А. Даринський, С. Змейов, П. Ленгран, Л. Турос, К. Хоул, У. Хілтон та ін.).

Одним із трендів освіти дорослих різних категорій декілька років поспіль називають її гейміфікацію. Проте узагальнення й цілеспрямованого аналізу сьогодні потребують дослідження місця гейміфікації в українській дидактиці й особливостей її застосування в андрагогіці.

Аналіз актуальних досліджень. Теорія і практика гейміфікації широко представлені в працях зарубіжних учених. У своїй роботі ми спиралися на такі здобутки дослідників, як: Р. Бартл (Bartle, 2004) – класифікація гравців та запропоновані моделі їх застосування в процесі гейміфікації; К. Вербах і Д. Хантер (Werbach, Hunter, 2012) – аналіз поняття, структури, внутрішніх та зовнішніх процесів гейміфікації; Х. Гербер – виокремлення проблем і перспектив застосування гейміфікації в освіті (Gerber, 2014); К. Сіборн і Д. Фелс (Seaborn, Fels, 2015) – пояснення основної природи гейміфікації в освіті; О. Орлова і В. Тітова (Орлова, Тітова, 2015) – гейміфікація як спосіб організації навчання; І. Капонетто та ін. (Caponetto, Earp, Ott, 2014) – аналіз літературних джерел щодо теорії і практики впровадження гейміфікації в освіті та ін.

Актуальними питання впровадження гейміфікації в освіту дорослих стали і для вітчизняних дослідників: О. Ткаченко – аналіз гейміфікації формального і неформального освітніх просторів; О. Трищук, Н. Фіголь, Н. Волік – визначення соціально-комунікаційної сутності гейміфікації та особливостей її функціонування в освітньому процесі; С. Переяславська та О. Смагіна – концептуальні підходи до впровадження гейміфікації в освітній процес та ін.

Мета статті – узагальнити і систематизувати понятійно-термінологічний апарат гейміфікації щодо її застосування в освіті дорослих методом упорядкування її тезаурусу.

Виклад основного матеріалу. До поняття «тезаурус» (від грец. *θησαυρος* – скарб, запас) ми звернулися у зв'язку з потребою розкрити взаємозв'язки між термінами, що використовуються в певній галузі знань. Галузевий тезаурус, як зазначає Л. Величко, запозичений із лінгвістики, і тлумачать його переважно як словник, в якому слова згруповано за тематичним принципом, причому в ієрархічному підпорядкуванні: від загального до окремого, із семантичними зв'язками між словниковими одиницями (Величко, 2014: 40). Якщо в термінологічних тлумачних словниках, енциклопедіях, глосаріях слова розміщуються, як правило, за абеткою, то тезаурус передбачає структурування за тематичними рубриками.

Тезаурус освіти дорослих ми розглядаємо як найприйнятнішу форму систематизованого опису складників гейміфікації як дидактичних категорій та установок до їх застосування в освіті дорослих. Традиційно педагогічна термінологія належить двом системам одночасно – понятійній системі спеціальної галузі наукового знання і системі наукової мови. Відповідно, класифікацію понять і термінів, що до неї входять, проводять із двох позицій – з точки зору власне педагогіки і лексикології (Кошкіна, 2010: 159). Тому в межах цієї статті нами представлені результати комплексного аналізу поняття «гейміфікація в освіті дорослих» з точки зору названих термінологічних класифікацій – власне педагогічної і лексикологічної. В основі педагогічної класифікації знаходиться перш за все предметно-тематична класифікація.

Враховуючи дослідження теорії освіти дорослих, науково-обґрунтований андрагогічний підхід, вважаємо, що термін «освіта дорослих» є загальнопедагогічним і власним поняттям педагогічної науки щодо педагогічної класифікації і стабільним терміном щодо лексикологічної класифікації.

Відповідно до педагогічної класифікації термін «гейміфікація» належить до класу «поняття і терміни дидактики, які відображають сутність, структуру і розвиток процесу навчання; методи, засоби та організаційні форми здійснення процесу навчання; дидактична номенклатура». І з цієї позиції цей термін залишається провізорним і перебуває на стадії «наукового дозрівання». З точки зору прийнятої лексикологічної класифікації «гейміфікація» є «умовним терміном, який не отримав остаточного загального визнання і вимагає істотних обґрунтувань».

Міждисциплінарний огляд гейміфікації, який здійснили К. Сіборн і Д. Фелс (Seaborn, Fels, 2015), дозволив нам приділити особливу увагу висновкам, пов'язаним з метою, змістом, дизайном, методами, а також впливом на учасника. Не можна не погодитись із вказівкою авторів на суб'єктивність існуючих визначень і невідповідність між емпіричними висновками і неадекватністю експериментального дизайну. Враховуємо значиме теоретичне обґрунтування гейміфікації навчання, здійснене Х. Гербер (Gerber, 2014), яке вказує на те, що гейміфікація в її галузевій концептуалізації в освіті не запрацює, якщо не буде її спеціально переглянуто і переосмислено.

З лексикологічної точки зору поняття «гейміфікація» входить до перекладеної термінології. Переклад термінів зазвичай вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною мовою. У дослідженні способів відтворення англійських термінів українською мовою, на що вказують Н. Абабілова і В. Білокамінська, визначають два етапи у процесі перекладу терміна: з'ясування значення терміна (у контексті) та переклад значення рідною мовою (Абабілова, Білокамінська, 2015: 126). Одним із найпростіших прийомів перекладу терміна на лексичному рівні є прийом транскодування (побуквенна чи пофонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу). Терміни також підлягають й іншому лексичному способу перекладу – калькуванню – передачі комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Зазначений прийом застосовують у перекладі складних за структурою термінів (Абабі-

лова, Білокамінська, 2015: 127). Автори вказують на те, що часто доводиться вдаватись до різного роду трансформацій. Що і відбулося у випадку з терміном «гейміфікація».

У перекладі з англійської «gamification» є «ігрофікація», оскільки складається з гри (від англ. «game») і «fication» (від лат. «facio» – роблю) – частини складного слова іноземного походження, що позначає дію, здійснення, звершення тощо. Останнє на кшталт аутентифікації, диверсифікації, класифікації, електрифікації, сертифікації, уніфікації тощо. Перекладений термін має більш адекватно звучати в рідній мові як «ігрофікація», але в практиці української освіти дорослих за останнє десятиріччя більш вживаним виявився трансформований з англійської мови термін «гейміфікація». У переліку різноманітних джерел цієї тематики часто також зустрічаємо подвоєне застосування цього терміна «ігрофікація/ гейміфікація». Отже, погодимося з тим, що «ігрофікація» і «гейміфікація» є взаємозамінним найменуванням, словесним вираженням поняття, що має дефініції однакового змісту.

Базовим розумінням гейміфікації в контексті або з галузевої точки зору нами взято визначення, запропоноване К. Вербахом і Д. Хантером: «використання ігрових елементів та ігрових механік у неігровому контексті» (Werbach, Hunter, 2012: 31). Гейміфікацію в освіті дорослих, як і в інших неігрових форматах, зокрема в бізнесі, відрізняють механізми, які забезпечують особливу залученість «гравців» (Орлова, Тітова, 2015: 61), у нашому випадку – дорослих, які навчаються. Пізніше для більш чіткого детермінування складників гейміфікації та критеріїв її впровадження в освіту дорослих ми використали визначення гейміфікації в освіті І. Капонетто та ін. як «введення елементів ігрового дизайну та ігрового досвіду в процес навчання» (Caponetto, Earp, Ott, 2014: 53).

Розвитку явища сучасної концепції гейміфікації, зокрема в освіті дорослих, сприяли різноманітні події економічної теорії і практики в історії людства, виокремлені В. Артамоновою з різних точок відліку (Артамонова, 2018: 54): 1. Гра як культуруотворювальний фактор (III ст. до н. е. – тепер. час). 2. Ігрові елементи в суспільно-соціальному житті (XVIII ст. – тепер. час). 3. Ігрові елементи в маркетингу (початок XX ст. – тепер. час). 4. Ігрові елементи в управлінні персоналом (початок XX ст. – тепер. час). 5. Математичний підхід: теорія ігор (середина XX ст. – тепер. час). 6. Концепція ролей і рольових ігор (друга половина XX ст. – тепер. час). Такий подієво-часовий ряд ми навели з доказовою метою ствердитися в

ширшому розумінні концепції гейміфікації щодо освіти дорослих як дидактичної категорії. Існуючі труднощі щодо диференціації понять «гра» та «гейміфікація» в освіті дорослих дають підстави запропонувати трактування гейміфікації в широкому і вузькому значеннях.

«Гейміфікація» в широкому трактуванні є процесом поширення гри та її складників на різні сфери освіти дорослих. Такий підхід дозволяє розглядати гру як метод навчання, форму навчальної діяльності, як засіб організації цілісного освітнього процесу дорослих під час оволодіння ними загальними і спеціальними компетентностями, які надають змогу досягати особистісних і професійних цілей. Як засіб організації процесу навчання дорослих гейміфікація виражається в спеціально сконструйованій на основі ігрових елементів, ігрового дизайну, ігрових механік оболонці цілеспрямованого освітнього процесу. Результатом впровадження такої ігрової структури в освіту дорослих є зміна її зовнішньої форми і відповідне переформатування всього навчального змісту.

Для розуміння гейміфікації у вузькому сенсі наведемо висновки, зроблені дослідником Ю. Олейником, на підставі аналізу декількох підходів про співвідношення понять «гра» й «ігрофікація» (Олейник, 2015). Зокрема, перший із цих підходів був запропонований групою вчених – С. Детердінг, Д. Діксон, Р. Халед, Л. Наклі, які «під ігрофікацією розуміли використання елементів ігрового дизайну в неігровому контексті» і «розпаковані» межі терміна в порівнянні з близькими до нього термінами (ігровий дизайн, гра, прикладна гра, ігрова взаємодія, забава) (Олейник, 2015).

Розрізнення відбувається через вибудовування антиномій: гра – забава, ціле – частини. На їхній основі понятійне поле ділиться на відповідні квадранти. Повноцінні ігри та прикладні ігри відокремлені від ігрофікації через вісь «ціле – частини», визначаючи, що ігрофікація – це використання ігрових елементів. Грайливий дизайн та іграшки вчені відокремлюють від ігрофікації за допомогою осі «гра – грайливість/забава», встановлюючи, що ігрофікація пов'язана перш за все із грою як простором з набором певних правил, ігрових завдань і цілей, а також із можливістю виграти або досягти певного рівня ігрової майстерності.

У цьому підході використання ігор в неігровому контексті авторами розділено на дві групи: застосування повноцінних ігор і застосування тільки ігрових елементів. У свою чергу до «ігрових елементів» віднесено: ігрові технології, ігрову практику й ігровий дизайн, стверджуючи, що

саме ігровий дизайн найбільш близько співвідноситься з ігрофікацією. Висновком до першого підходу стає твердження-визначення «ігрофікація – це використання (непоширення на реальне життя) елементів (неповноцінних ігор) дизайну або пристрою (не технологій, заснованих на грі, й жодних інших, які відносять до ігрових практик), характерного для гри (не для розваги, грайливості або забави) в неігровому контексті (незалежно від конкретних намірів використання або медійної реалізації)» (Олейник, 2015).

До другого підходу віднесено спробу дослідників у галузі маркетингу – К. Хутурі і Ю. Хамарі дати визначення поняттю «ігрофікації» як форми пакетування послуг, де основна послуга посилюється додатковою, що базується на правилах сервісної системи, яка забезпечує зворотний зв'язок і механізм взаємодії з користувачем з метою сприяння і підтримки загального користувацького значення. Ю. Олейник вважає, що у сфері освіти успішно використати це визначення можна, коли йдеться про залучення й утримання тих, хто навчається. Наприклад, для залучення: інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, легкий старт, складання індивідуальної програми вивчення в залежності від інтересів і цілей, крос-платформенність; для утримання: шкала прогресу кожного учня, інтерактивні вправи для відпрацювання граматики і лексики, велика добірка аудіо- та відеоматеріалу різної тематики. Автор вважає, що таким чином забезпечується зворотний зв'язок і взаємодія з користувачем для утримання його в системі (Олейник, 2015).

У третьому підході для виділення ігрофікації як феномену дослідник наводить пропозицію А. Марцевскі, в якій задано наявність або відсутність тих чи інших параметрів у порівнянні з іншими ігровими феноменами. Зроблений акцент на наявність усіх важливих, з точки зору автора, для гри характеристик: ігрове мислення, ігрові елементи, геймплей і забава/фан. Зі змісту підходу випливає, що відмінність ігрофікації від гри полягає у відсутності в ігрофікації характеристики «просто для забави», тобто мається на увазі наявність у процесі ігрофікації позаігрової серйозної мети, а також відсутність геймплея. Геймплей – термін, який широко використовується в ігрових спільнотах, включає різні сукупності певних методів взаємодії гри з гравцем, набір правил і механік (Олейник, 2015). З англійської «gamerplay» можна перекласти як «іграбельність», привабливість для гравця, хоча професіонали-геймери найчастіше його не перекладають, а використовують транслітерацію «геймплей».

У схемі А. Марцевські пропонує осі, що розмежують простір ігрових понять: вертикальна вісь задає розтяжку «мета–забава», а горизонтальна – «відсутність геймплея–наявність геймплея». Ігрофікація потрапляє в квадрант із наявністю позаігрової цілі й відсутністю геймплея. Ігри знаходяться в квадранті з наявністю геймплея і наявністю «фана» або забави, тобто розважального змісту. Прикладні ж ігри, як й ігрофікація, створюються для вирішення неігрових завдань, тому вони знаходяться в квадранті з метою і в них присутній геймплей. У цій схемі А. Марцевські розводить поняття «ігрофікація» та «ігровий дизайн», що знаходяться в одному квадранті у авторів першого підходу, через наявність геймплея (Олейник, 2015).

Результати аналізу Ю. Олейником наведених підходів показують нам, що особливістю феномену ігрофікації є високий рівень контекстуальності. Адже для того, щоб визначити, чи є розглянута система грою або гейміфікацією, необхідно брати до уваги мету розробників, досвід і сприйняття учасників. З критеріїв, наведених у розглянутих підходах і визначеннях, зроблений висновок, що сама по собі гейміфікація не несе змісту, а є лише засобом організації освітньої або будь-якої іншої діяльності. Гра ж несе в собі власний зміст, для нас насамперед освітній, до якого можуть добудовуватися додаткові завдання.

Отже, у вузькому значенні гейміфікація певною мірою протиставлена грі. Відрізняє її часткове застосування окремих елементів ігрового дизайну, відсутність геймплею, тобто чіткої взаємодії з гравцем, набору визначених правил і механік, відсутність грайливості заради забави, підпорядкованість не ігровій меті. Таке розуміння гейміфікації, на нашу думку, більш сприятливе для її застосування у сферах маркетингу, бізнесу, виробництва. Метою застосування гейміфікації у вузькому сенсі може бути відпрацювання певних навичок, залучення до виконання рутинних справ, підвищення продуктивності праці тощо. Корисним впровадження гейміфікації на цьому рівні буде в тих областях, де важко дорослій людині впоратися одній, наприклад, задля систематичних занять спортом, дотримання дієти, підтримки корпоративної культури тощо.

У наукову мову андрагогіки поняття «гейміфікація» і дотичні до нього поняття тільки почали вбудовуватися, на відміну від їх широкого поширення в андрагогічній практиці. У цьому сенсі нам імпонує логіка, застосована Ю. Олейником у продовження представлених вище підходів. Для розуміння місця ігрофікації і застосування гри в

освіті дослідником запропонована схема, де немає осі «мета – забава», натомість є вісь «зміст – організація», яка припускає, що будь-яка освітня ігрова практика має позаігрову мету. Ігрофікація знаходиться на полюсі «організація», гра ж розміщена на протилежному полюсі «зміст». У такому розумінні в разі вбудовування гри в освітній процес педагог фактично призупиняє один процес і проводить гру, потім учасники повертаються до призупиненого процесу. У разі ігрофікації процес гри й всі інші процеси, пов'язані з освітою, йдуть паралельно і одночасно, причому ігрофікація ніяк не впливає на зміст освіти, але мотивує учасників до відповідної активності (Олейник, 2015).

Така точка зору, на нашу думку, підкреслює актуальність сучасного широкого розуміння гейміфікації в освіті дорослих і враховує особливості навчання дорослих, на які вказують учені Т. Василькова, М. Громкова, С. Змейов, Л. Лук'янова, М. Ноулз, Н. Ракова, М. Хайден та ін. Включення до тезауруса освіти дорослих понятійно-термінологічного апарату гейміфікації посилює врахування змісту таких понять, як «дорослий», «доросле населення», «дорослий як суб'єкт навчання в умовах формальної і неформальної освіти».

Вдале вбудовування гейміфікації в освіту дорослих має базуватися на такій освітній взаємодії і ключових принципах, які враховують положення М. Хайден про те, що всі дорослі: є автономними і самокерованими, їм потрібно надавати свободу у виборі напрямку розвитку; володіють акумульованим життєвим досвідом і знаннями, які їм необхідно пов'язувати з новим знанням; є орієнтованими на досягнення переслідуваних цілей і вирішення актуальних проблем, прагнучі знати, як і в чому здобути нові знання можуть допомогти їм у досягненні цілей і вирішенні проблем; є орієнтованими на релевантність і прагнуть розуміти підстави навчання будь-чому; є практичними, фокусуючись на тих аспектах вивчаємого, які найбільш корисні для них, мають установлену цінність, відповідають сформованим уявленням і думкам; вимагають обліку і врахування індивідуальних і вікових відмінностей (Hayden, 2007).

Вказані особливості навчання дорослих людей мають важливе значення і є основою для відбору і проектування сценаріїв гейміфікації. Для повноцінного розуміння учасників гейміфікації правомірним вважаємо аналіз із подальшою екстраполяцією актуального в ігровому світі групування персонажів гравців багатокористувацьких ігор, запропоноване Р. Бартлом: кар'єристи, вбивці, дослідники, комунікатори (Bartle, 2004).

З метою уніфікації термінології гейміфікації до тезаурусу слід віднести поняття, на які вказують К. Вербах і Д. Хантер (Werbach, Hunter, 2012): компоненти, механіка, динаміка. Динаміка є найвищим рівнем, який включає обмеження, прогрес, емоції, історії, стосунки. Механіка являє собою порядок правил, які визначають результат взаємодії всередині системи, а динаміка – це реакція користувачів на сукупність цих механік. Ігрова механіка забезпечує дії. Вони включають очікування винагороди, змагання, конкуренцію, співпрацю, виклики, шанси, зворотний зв'язок, отримання ресурсів. Компоненти знаходяться на базовому рівні процесу гейміфікації і охоплюють конкретні приклади механіки і динаміки. До них належать: аватари, значки, колекції, подарунки, таблиці лідерів, рівні, бали, віртуальні предмети тощо. Найбільш засто-

совуваною комбінацією ігрових компонентів є комбінація балів, значків і списків лідерів (скорочено від англ. points, badges and leaders – PBL).

Висновки. Гейміфікація сьогодні є однією з можливостей модернізувати освіту дорослих з урахуванням її діджиталізації. Для повноти картини узагальнення і систематизації понятійно-термінологічного апарату гейміфікації в освіті дорослих і упорядкування його до тезаурусу слід включити як саме поняття гейміфікації в широкому і вузькому значеннях, так і дотичні до нього поняття: ігрові компоненти, ігрову механіку, ігрову динаміку та ігрову естетику. Останнім плануємо приділити спеціальну увагу в наступному етапі дослідження процесів упровадження гейміфікації в теорію і практику формальної і неформальної освіти дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Самодумська О. Л. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. 687 с.
2. Bartle R. Designing virtual worlds. New Riders, 2004. 741 p.
3. Werbach, K. Hunter, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia : Wharton Digital Press, 2012.
4. Gerber H. Problems and Possibilities of Gamifying Learning: A Conceptual Review. *Internet Learning Journal*. 2014, 3 (2), Article 5. URL: https://www.academia.edu/10301673/Problems_and_Possibilities_in_Gamifying_Learning_A_Conceptual_Review (дата звернення: 12.11.2021).
5. Seaborn K., Fels D. I. Gamification in theory and action: review. *International Journal of Human Computer Research*. 2015. 74. P. 14–31. URL: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006 (дата звернення: 12.11.2021).
6. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения. *Вестник ТГТУ*. 2015. № 9 (162). С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (дата звернення: 27.11.2021).
7. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review. In *8th European Conference on Games Based Learning*. Germany : ECGBL, 2014. P. 50–57. URL: https://www.researchgate.net/publication/266515512_Gamification_and_Education_a_Literature_Review (дата звернення: 25.11.2021).
8. Величко Л. П. Тезаурус як засіб семантизації наукових понять. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2014. № 2. С. 40–42.
9. Кошкина Е. А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования. *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 10 (339). С. 155–161.
10. Абабілова Н. М. Білокамінська В. Л. Особливості перекладу термінів українською мовою. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (6). С. 126–128.
11. Артамонова В. В. Исторические аспекты развития концепции геймификации. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2018. № 2/1. С. 54–62.
12. Олейник Ю. П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (дата звернення: 27.11.2021).
13. Hayden M. Professional Development of Educators: the International Education Context. *The SAGE Handbook of Research in International Education*. 2007. SAGE Publications Ltd. URL: https://sk.sagepub.com/reference/hdbk_researchintledu (дата звернення: 26.11.2021).

REFERENCES

1. Samodums'ka O. L. Teoretichni i metodichni zasadi pidgotovki majbutnih naukovo-pedagogichnih pracivnikov do navchannya doroslih v umovah neformal'noї osviti: dis... dokt. ped. nauk. [Theoretical and methodological foundations of preparing future research and teaching staff for adult education in non-formal education: Dissertation Doctor Education Nauk]. Zaporizhzhya : Klasichnij privatnij universitet, 2020. 687 s. [in Ukrainian].
2. Bartle R. Designing virtual worlds. New Riders, 2004. 741 p.
3. Werbach, K. Hunter, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press. 2012.
4. Gerber H. Problems and Possibilities of Gamifying Learning: A Conceptual Review. *Internet Learning Journal*. 2014, 3 (2), Article 5. URL: https://www.academia.edu/10301673/Problems_and_Possibilities_in_Gamifying_Learning_A_Conceptual_Review (дата звернення: 26.11.2021).

5. Seaborn K., Fels D. I. (2015). Gamification in theory and action: review. *International Journal of Human Computer Research*, 2015, 74, Pp. 14-31. URL: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006 (дата звернення: 26.11.2021).
6. Orlova O. V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya. [Gamification as a way of organizing learning]. *TSPU Bulletin*, 2015, 9 (162), pp. 60-64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (дата звернення: 25.11.2021). [in Russian].
7. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review. In 8th European Conference on Games Based Learning, Germany: ECGBL, 2014. Pp. 50-57. URL : https://www.researchgate.net/publication/266515512_Gamification_and_Education_a_Literature_Review (дата звернення: 25.11.2021).
8. Velichko L. P. Tezaurus yak zasib semantizacii naukovih ponyat'. [Thesaurus as a means of semanticizing scientific concepts]. *Biology and chemistry at my native school*. 2014. №2. Pp. 40-42. [in Ukrainian].
9. Koshkina E. A. Pedagogicheskaya terminologiya kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. [Pedagogical terminology as an object of interdisciplinary research]. *Bulletin of Tomsk State University*. 2010. №10 (339). Pp. 155-161. [in Russian].
10. Ababilova, N. M. Bilokamins'ka V. L. Osoblyvosti perekladu terminiv ukrainskoiu movoiu. [Features of translating terms into Ukrainian]. *Young scientist magazine*. 2015, № 2(6). Pp. 126-128. [in Ukrainian].
11. Artamonova V. V. Istoricheskie aspekty razvitija koncepcii gejmifikacii [Historical aspects of the development of the gamification concept]. *Historical and Social-Educational Idea*. 2018, №2 (10). Pp. 54-62. [in Russian].
12. Olejnik YU.P. Igrofikaciya v obrazovanii: k voprosu ob opredelenii ponyatiya. [Gamification in education: on the question of the definition of the concept] *Modern problems of science and education*. 2015, № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20103> (дата звернення: 27.11.2021). [in Russian].
13. Hayden M. Professional Development of Educators: the International Education Context. *The SAGE Handbook of Research in International Education*. 2007. SAGE Publications Ltd. URL : https://sk.sagepub.com/reference/hdbk_researchintledu (дата звернення: 26.11.2021).

УДК 81.28

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-26>**Галина СОКОЛОВА,**

orcid.org/0000-0003-1053-2417

*старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (Харків, Україна) galasokolovadudova@gmail.com***Ірина ЛИСЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-7306-8626

*старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (Харків, Україна) il7896285@gmail.com***Любов СЕРГІЙЧУК,**

orcid.org/0000-0003-0624-1756

старший викладач кафедри української і російської мов як іноземних Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (Харків, Україна) sergeychuk.lv@gmail.com

КОМУНІКАТИВНИЙ СКЛАДНИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА УМОВ СУЧАСНОГО КОНТЕКСТУ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена деяким питанням у сфері педагогічного спілкування під час навчання української та російської мов як іноземних у контексті сучасної освіти (зокрема, у лінгвокраїнознавчій та соціокультурній сферах спілкування). Мета статті – репрезентувати різні версії міжкультурного навчання та педагогічного спілкування в контексті освітнього процесу; показати різноманітність способів подачі лексичного і граматичного матеріалу, які включають ігрові та позакласні завдання, що можуть бути застосовані викладачем на заняттях з іноземної мови і заняттях країнознавчого спрямування. Завданням для авторів є: визначити комунікативний складник моделі міжкультурного навчання; продемонструвати необхідність деяких перелічених умов викладання іноземної мови на сучасному етапі та необхідність дотримання викладачем основних ідей і комунікативних умінь у процесі міжкультурного спілкування; спробувати знайти найкращі та ефективні форми навчання (як класної, так і позакласної роботи); виявити механізми оптимізації навчального процесу, що сприяють розвитку міжкультурної компетенції, позитивної мотивації та настрою учнів до навчання. У статті наголошується на великому значенні процесу соціально-культурної адаптації студентів; на важливості відбору необхідних тем, текстів і завдань для занять з іноземної мови; наведено опис деяких форм пізнавальної діяльності студентів підготовчого факультету. Запропоновано різноманітні приклади вправ для формування і розвитку навичок говоріння в іноземних слухачів, різні види мовленнєвих вправ; наведено приклади подання лексичного та граматичного матеріалу, варіанти завдань у сфері спілкування на заняттях іноземної мови і країнознавства. Особливу увагу приділено ролі викладача у навчанні іноземних студентів, збереженню етичних цінностей, основам професійно-педагогічного спілкування тощо.

Ключові слова: педагогічне спілкування, міжкультурна модель навчання, комунікація, говоріння, сфера спілкування, види мовленнєвої діяльності.

Halyna SOKOLOVA,

orcid.org/0000-0003-1053-2417

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign Languages at Beketov's Kharkiv National University of Municipal Economy (Kharkiv, Ukraine) galasokolovadudova@gmail.com***Iryna LYSENKO,**

orcid.org/0000-0002-7306-8626

*Senior Lecturers at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign Languages at Beketov's Kharkiv National University of Municipal Economy (Kharkiv, Ukraine) il7896285@gmail.com***Liubov SERHIICHUK,**

orcid.org/0000-0003-0624-1756

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign Languages at Beketov's Kharkiv National University of Municipal Economy (Kharkiv, Ukraine) sergeychuk.lv@gmail.com

COMMUNICATIVE COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE MODERN CONTEXT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The article is devoted to some issues in the field of pedagogical communication in teaching Ukrainian and Russian as foreign languages in the context of modern education (in particular, in the linguistic and socio-cultural spheres of

communication). The purpose of the article is to present different versions of intercultural learning and pedagogical communication in the context of the educational process; show a variety of ways to present lexical and grammatical material, which include games and extracurricular activities that can be used by the teacher in foreign language classes and classes in the field of local lore. The tasks for the authors are: to determine the communicative component of the model of intercultural learning; demonstrate the need for some of these conditions for teaching a foreign language at the present stage and the need for the teacher to adhere to the basic ideas and communication skills in intercultural communication (as well as preserving ethical values, developing certain strategies for teaching a foreign language); try to find the best and most effective forms of learning (both classroom and extracurricular activities); identify mechanisms for optimizing the learning process that contribute to the development of intercultural competence of students and positive motivation and mood of students to learn. The article emphasizes the great importance of the process of socio-cultural adaptation of students; the importance of selecting the necessary topics, texts and tasks for foreign language classes; the types of cognitive activity of students of the preparatory faculty are described; variants of tasks in the field of communication in foreign language and country studies classes are given. Various examples of exercises for the formation and development of speaking skills in foreign students are offered, different types of speech exercises; examples of lexical and grammatical material presentation, variants of tasks in the field of communication in foreign language and country studies classes are given. Particular attention is paid to the role of the teacher in the education of foreign students, the preservation of ethical values, the basics of professional and pedagogical communication and more.

Key words: pedagogical communication, intercultural model of learning, communication, speaking, sphere of communication, types of speech activity.

Вихід у міжкультурну комунікацію (як основний концепт сучасної методики) вимагає, на думку дослідників, теоретичного переосмислення функцій мови, що вивчається в суспільстві. Основну мету міжкультурного навчання можна визначити так: не передача інформації про нову культуру та мову, а прищеплення здатності до їх розуміння, «виховання дослідницького ставлення до освоєваних фактів та явищ» (Бердичевський, 2005). На думку С. Г. Тер-Минасової, навичка володіння іноземною мовою «являється одночасно и орудием производства, и частью культуры, и средством гуманитаризации образования» (Тер-Минасова, 2000: 14). Культура педагогічного спілкування у закладі вищої освіти як невід’ємний елемент навчальної діяльності через недостатню вивченість потребує уважного розгляду деяких аспектів. У руслі міжкультурного спілкування (Куликова, 2004; Ларина, 2013) особистісно орієнтований підхід до навчання (Давер, 2006), на думку колективу авторів, є найбільш перспективним напрямом у викладанні української та російської мов як іноземних (далі – УкрРЯІ) і дає змогу більше уваги приділяти особистості учня та індивідуальності педагога (Вальченко, 2021). Крім того, досвід роботи авторів показав доцільність створення різних навчальних комплексів на основі принципу комунікативності (Пассов, 1991; Пассов, 2002; Шарков, 2002; Селіна та ін., 2020) та принципу варіативності (за Є. П. Голобородько), що дозволяють обирати і конструювати різні моделі навчання.

Відомо, що оволодіння мовою як засобом спілкування передбачає вирішення трьох завдань, з яких комунікативний складник є, на наш погляд, основним, оскільки синтезує два інші складники: мовний (з когнітивною основою) та мовленнєвий (з діяльнісною основою). Коригування тра-

диційних методик і створення нових концепцій навчання (як і процес педагогічного спілкування) іноземних учнів залежать від низки факторів, що враховують: період навчання студента; майбутню спеціалізацію учня; особливості контингенту (країну, національну систему освіти, релігійні уподобання, індивідуальні особливості та здібності студента); підготовленість студента до соціальної адаптації. Розвиток у студента рис мовної особистості дає йому змогу бути ефективним учасником міжкультурної, лінгвокраїнознавчої комунікації та є, власне, стратегічною метою навчання іноземної мови (Крысько, 2004).

На думку деяких дослідників (Караулов, 1997; Богданов, 1990), компонентами формування мовної особистості є: розробка лінгвістичної компетенції (теоретичні знання мови); розробка мовної компетенції (практичне володіння мовою); розвиток комунікативного складника (використання мови відповідно до ситуації спілкування, навички правильної мовної поведінки); розвиток культурологічного складника (входження в культуру мови, що вивчається, подолання культурного бар’єра у спілкуванні). Головним критерієм відбору матеріалу для роботи на мовному занятті з читання та аудіювання в цьому разі є інтерес учня, його уподобання, бажання, позитивна мотивація. З огляду на слова К. С. Станіславського, що «всі жанри гарні, крім нудного!», в нашому випадку до таких жанрів належать всі, крім тих, які з певних причин (вікових, інтелектуальних, національно-психологічних тощо) здаються студентам нудними. Крім того, відібрані твори мають розкривати теми, що представляють «загальнолюдські цінності», які завжди викликають інтерес у представників різних націй та об’єднують їх (любов, дружба, батьківщина, сім’я, спорт, професія, тварини, природа, свята тощо). У таких текстах легше знайти

опору на знання, пов'язані з темою, це мають бути тексти, інтерес до яких (бажання прочитати і зрозуміти) пересилить страх перед труднощами та змусить подолати лінощі і пасивність у студента (Вальченко, 2015; Соколова, 1998). Велике значення мають і тексти без установки на впізнання. Оскільки початком акту розуміння є «саме нерозуміння, усвідомлена потреба зрозуміти», то початковим моментом розумового процесу, як правило, є «проблемна ситуація», «мислення зазвичай починається з проблеми чи питання, з подиву чи здивування, з протиріччя» (за Рубінштейном).

Цікавою та продуктивною, на наш погляд, є така форма навчання (як у монологічному, так і в діалогічному висловлюванні), як «домашнє читання» (невиправдано забута деякими фахівцями у галузі УкрРЯІ). Студенти отримують завдання прочитати невеликий текст із цікавою інформацією (про відомих письменників, події у світі тощо), перекласти його рідною мовою, а потім на занятті відповісти на запитання викладача та переказати цей текст. Такий вид роботи викликає інтерес у студентів з Ірану, подобається учням Туреччини або Марокко, які мають досить високий рівень знання своєї рідної мови та культури, базові культурологічні фонові знання.

Безумовно, на будь-якому занятті з мови в іноземній аудиторії важливе місце займає якість мовного матеріалу, раціональний відбір лексико-граматичних завдань та їх мінімалізація. З огляду на це вивчення мови має проходити у кілька етапів (етап пізнання граматичної системи мови, етап розуміння сенсу інформації та етап активного володіння мовою), на заняттях необхідний матеріал: для спостереження у мовленні лексико-граматичних конструкцій та явищ, лексико-семантичних варіантів слів, словотвірних моделей; для тренувальних, умовно-мовленневих та мовленневих вправ (за Є. І. Пассовим) на закріплення наданого матеріалу; для тренування вільного вживання лінгвістичних явищ, що активізуються. Завершувати заняття можна певною рубрикою «Це цікаво», в якій зібрані тексти-жарти, діалоги-жарти, творчі завдання на розвиток мовної здогадки, кросворди та ребуси, приказки і висловлювання видатних діячів, що розвивають культурно-мовну компетенцію студента. Для розвитку компетенції міжкультурного спілкування доцільно застосовувати різні види мовних вправ: питання-відповіді; ситуативні (моделювання та реалізація «проблемних ситуацій», пов'язаних з певною темою); репродуктивні (наприклад, студентам підготовчого відділення як на уроці, так і на іспиті пропонується переказ прослуханого

тексту); перекладні; дескриптивні (з акцентом на наочність); дискусивні (наприклад, під час екскурсії або після неї); ініціативні («спонтанні»); ігрові (рубрики підручника «Мовний етикет», «Це цікаво», а також тематичні вечори, де студенти повною мірою розуміють значення «рольових ігор» та з задоволенням виконують різні ролі: викладача, ведучого, принца, Діда Мороза, Сніговика, Вовка, Лисиці тощо) (Русский язык, 2000; Прилуцкая, Соколова, 2009; Лисенко та ін., 2020).

Специфіка пізнавальної діяльності деяких учнів (зокрема, китайців) полягає у прагненні до дій, орієнтації на ситуацію і контекст, на візуальність навчальної аналогії, ділові ігри тощо. Наприклад, викладач може запропонувати як стимул картинку-опори, що асоціюються з низкою слів, наведених у тексті. Такі прийоми (як і прийом колажування) активно використовуються викладачами кафедри УкрРЯІ ХНАМГ ім. О. М. Бекетова під час уроків із розвитку мовлення (Плотникова, Соколова, 2016). У процесі розробки методичних прийомів презентації, закріплення та активації семантики слід враховувати і специфічні особливості адаптації, загальні для всіх іноземних студентів: індивідуальні особливості оволодіння мовою – комунікативний і некомунікативний типи (Фоміна, 2013); особливості мотивації, що тісно пов'язана з процесом та результатом навчання. Важливо також брати до уваги мовні уявлення носіїв певної мови, тому що досягнення розуміння мови передбачає усвідомлену (а частіше неусвідомлену) «необхідність у зіставленні досліджуваної мови з рідною, яка неодмінно присутня у свідомості будь-якої людини» (Николаєв, 2003). Зауважимо, такі асоціації виникають на всіх трьох рівнях організації мовної особистості: вербально-семантичному, тезаурусному, мотиваційному. Наприклад, порівняння «впертий як осел» може виявитися некоректним серед арабської чи курдської аудиторії, оскільки «осел» у цих мовах наділений характеристиками безпросвітної тупості, дурості та хамства, а такі словосполучення «очі як у газелі», «обличчя як місяць» мають конотативне значення «вродливий, прекрасний» (у китайців: «терпіння як у вовка», «мій друг схожий на розумну мавпу») (Вальченко, Плотникова, Соколова, 2015).

Навчання говоріння включає розвиток вміння діалогічного та монологічного мовлення. Кожен із цих видів мови має свої особливості. Відомо, що діалогічна мова – це процес спілкування, який характеризується репліками двох і більше осіб, що по черзі змінюються. У результаті відбувається постійне перемикавання зі слухання на говоріння,

тобто зі сприйняття, прогнозування і розуміння на планування та породження власної мови. Водночас діалогічна мова ситуативна, монологічна належить переважно до контекстної мови, тому характеризується послідовністю і логічністю, повнотою, змістовністю, завершеністю та зрозумілістю думки, що робить її більшою мірою незалежною від ситуації. Отже, говоріння – складне явище, яке виконує в житті людини функцію засобу спілкування та є одним із видів людської діяльності. Важливо пам'ятати, що внаслідок діяльності говоріння з'являється його продукт – висловлювання. Й як діяльність, і як продукт говоріння має певні ознаки, що виступають орієнтиром у навчанні, адже підказують, які умови потрібно створити для розвитку говоріння.

Для розвитку говоріння та компетенції міжкультурного спілкування доцільно застосовувати на заняттях із мови різні види мовленнєвих вправ: питання-відповіді, репродуктивні, перекладні, дескриптивні (з акцентом на наочність), дискусивні (наприклад, під час екскурсії або після неї), ініціативні («спонтанні») та ігрові (наприклад, тематичні вечори). Окрему увагу слід приділити ситуативним вправам (моделюванню та реалізації «проблемних ситуацій», пов'язаних із певною темою). Ситуація живого спілкування завжди містить елемент непередбачуваності, імпровізації, що найчастіше викликає труднощі в іноземних студентів. Типову комунікативну ситуацію можна назвати «молекулою» усного спілкування, що у методиці є аналогом реальних ситуацій. Вважаємо, що будь-яка включена до програми тема має розкриватись як набір деяких комунікативних ситуацій, що враховують певні сфери спілкування, учасниками яких стають іноземці вже на початковому етапі навчання у мовному середовищі. Сучасна методика виокремлює 8 сфер усного спілкування, в яких розподіляються соціально-комунікативні ролі: 1) сервісна сфера (ролі покупця, пасажира, пацієнта тощо); 2) сімейна сфера (ролі батька, матері, сина, дочки, сестри тощо); 3) професійно-трудова сфера (ролі керівника, підлеглого, учня, колеги, співробітника тощо); 4) соціально-культурна сфера (ролі знайомого, друга, товариша по навчанню тощо); 5) сфера громадської діяльності (ролі члена громадської організації чи публіциста тощо); 6) адміністративно-правова сфера (роль заявника тощо); 7) сфера ігор та захоплень (ролі колекціонера, садівника, рибалки тощо); 8) видовищно-масова сфера (ролі глядача у театрі, цирку, кіно, телеглядача тощо). Слід зазначити і важливу роль інтернету, що дає змогу студентам отримати доступ до різноманітної інформації (текстів українською

та російською мовами, статичних та динамічних зображень, різноманітних відеофрагментів та звукових файлів) вже у перші місяці навчання. Безперечно, інтернет-ресурси та новітні технології дозволяють створювати оригінальне навчальне середовище і сприяють зануренню студента-іноземця в культурно-мовний простір, соціокультурній компетенції, без якої неможливе комфортне існування в країні мови, що вивчається.

Однак важливо наголосити, що мультимедійні системи не повинні замінювати реальну навчальну діяльність та реальний комунікативний простір і реального викладача (як особистість). Адже в кожному конкретному випадку головне у спілкуванні – відчутти аудиторію, порозумітися з нею, а все інше (оцінка та самооцінка, концентрація уваги, рівень інтелектуальної активності, ступінь заглиблення у зміст матеріалу тощо) може змінюватися. Здатність порозумітися найменше пов'язана з командами та послухом, це вираження загального бажання. У зв'язку з цим можна за основу професійно-педагогічного спілкування взяти імператив І. Канта: завжди ставитися до себе та учнів як до мети спілкування, внаслідок якого відбувається сходження до індивідуальності.

Високі темпи науково-технічного розвитку суспільства, впровадження комп'ютерних технологій призвели до нової стадії історичного розвитку цивілізації – стадії інформаційного суспільства; водночас невисокий рівень культури поведінки, відсутність поваги до старших призводять до порушення дисципліни на заняттях, створюють умови для виникнення конфліктних ситуацій (Чернышов, 2009). Психологи пропонують такі правила поведінки особистості у конфліктних ситуаціях: не дратуватися, не гніватися; «затримувати» реакції і не вступати в полеміку з опонентом, якщо його дії не становлять загрози для навколишніх (якщо певний час ігнорувати порушника, це дасть можливість заспокоїтися, проаналізувати ситуацію, прийняти вірне рішення); використовувати гумор, оскільки осміяний порушник втрачає авторитет.

На нашу думку, педагогічне спілкування має орієнтуватися на гідність людини як найважливішу цінність спілкування. Спілкування з викладачем грає важливу роль і викликає певні емоції, оскільки для студента викладач є не лише джерелом інформації, а й яскравою індивідуальністю зі своїм ставленням до навколишнього світу та життєвим досвідом. Велике значення для продуктивного спілкування мають також етичні цінності: чесність, довіра, відвертість, подяка, вірність слову, безкорисливість. Спілкування викладача

з представниками різних культур, безсумнівно, має власну специфіку і часто залежить від національно-психологічних особливостей учнів, а також від інших чинників: системи освіти, сімейного укладу та моральних цінностей, політичних і релігійних уподобань. На перших етапах навчання одним зі способів розвитку здатності студентів розуміти іноземну мову на слух є слухання того, що говорить (чи читає) викладач. Роль викладача на уроку, безумовно, дуже важлива і за гарного виконання ніби непомітна. Вона подібна до нитки Аріадни, що допомагає знайти вірний шлях у лабіринті. Викладач повинен доречними питаннями та завданнями спрямовувати мовну діяльність учнів: «наводити на дію» механізм мовної когніції учнів, активізувати їхні «здатності розумного міркування» (за Серлем), навчати студентів «вчитися», долати психологічні та лінгвістичні бар'єри, щоб, за словами Х. Г. Гадамера, «побачити у чужому своє».

Всі вищезазначені умови й облік різноманітних факторів навчання іноземців, методи викладання іноземної мови у вищій школі та багаторічний досвід роботи авторів дозволяють дійти певних висновків. Так, можна виокремити основні компоненти комунікативного складника у культурі педагогічного спілкування в іноземній аудиторії: вміння вступати в контакт за будь-яких умов (іноді без знання мови-посередника); готовність до спільного визначення основних пріоритетних цілей у цей конкретний момент; чуттєво-емоційна врівноваженість, що дозволяє вирішувати будь-які конфлікти; створення психологічного контакту та теплої емоційної атмосфери; розвиток в іно-

земному учневі позитивної мотивації до міжкультурного спілкування; розвиток комунікативності як здібності до спілкування (мова, поведінка, невербальні засоби); попередження міжкультурних і міжособистісних конфліктів; готовність до обговорення скарг, звинувачень та невдоволення; пошук способів переключення та переорієнтації своєї діяльності і діяльності студентів в умовах виникнення нестандартних ситуацій; готовність до адаптації за зміни умов педагогічної діяльності; систематичність спостережень та аналіз результатів; почуття співпереживання, постійне прагнення взаєморозуміння і позитивне сприйняття іншої думки; виховання толерантності; вплив на іноземну аудиторію з урахуванням її національного складу. Важливо також брати до уваги мовні уявлення носіїв певної мови. Таким чином, облік різноманітних труднощів (у навчанні, проживанні, адаптації тощо), пошук способів опори на рідну мову, позитивна мотивація в учня, атмосфера заняття, наближена до реальної ситуації спілкування, комунікативний підхід, а також дотримання викладачем основних ідей і комунікативних умінь в процесі міжкультурного спілкування, збереження етичних цінностей, розробка певних стратегій викладання іноземної мови з максимальним урахуванням національно-специфічних особливостей учнів – всі ці фактори дають змогу викладачеві (і студентів) краще орієнтуватися в конкретних соціально-психологічних ситуаціях, успішно вирішувати конфлікти, що виникають на заняттях, полегшують міжнаціональне спілкування та роблять його максимально мотивованим, а також сприяють оптимізації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бердичевский А. Л. Диалог культур: что дальше? *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С. 17–24.
2. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. *Язык, дискурс и личность* : межвузовский сборник науч. трудов. Тверь : Тверской государственный университет, 1990. С. 26–31.
3. Вальченко И. В., Прилуцкая Я. Н. Читаем тексты по литературе : учебное пособие. Харьков : ХНАГХ, 2012. 103 с.
4. Вальченко И. В., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Интересные истории : пособие для чтения (для иностранных студентов подготовительного отделения). Харьков : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2015. 132 с. URL: (дата звернення: 24.12.21 р.).
5. Давер М. В. Особенности мотивационно-стратегической реализации личностно ориентированного подхода к обучению РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2006. № 4. С. 42–50.
6. Караулов Ю. Н. Язык и языковая личность. Изд. 7-е. Москва : Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
7. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Москва : «МНПИ», 1999. 118 с.
8. Крысько В. Г. Этническая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002–2004. 320 с.
9. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: на материале русской и немецкой лингвокультур : монография. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 196 с.
10. Ларіна Н. Б. Міжкультурна комунікація й особливості її проявів. *Держава та регіони. Серія «Державне управління»*. 2013. № 2 (42). С. 15–18.
11. Гра як засіб формування комунікативної компетенції на заняттях з української мови як іноземної / І. О. Лисенко та ін. *Молодий вчений*. № 4 (80). Херсон, 2020. С. 150–155.

12. Розвиток навичок говоріння в іноземних слухачів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної / Лисенко І. О. та ін. *Молодий вчений*. № 5 (93). Херсон, 2021.
13. Николаев С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленсвіт, 2003. 273 с.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
15. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Упражнения как средства обучения. Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
16. Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Практикум для самостоятельной и практической работы по русскому языку как иностранному. Харьков : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2016. 128 с.
17. Русский язык для начинающих : учебное пособие. Часть 2 / Л. М. Горнова и др. Харьков : Основа, 2000. 172 с.
18. Сборник учебных занимательных материалов «Учение с увлечением» : пособие для преподавателя / Я. Н. Прилуцкая и др. Харьков, 2009. С. 113–121.
19. Селіна І. Л. Вправи комунікативного типу в навчанні іноземних студентів (медичний профіль) / І. Л. Селіна та ін. *Znanstvena misel journal*. № 42/2020. Ljubljana, Slovenia. С. 35–38.
20. Соколова Г. П., Кравченко О. В., Мехедькина Т. А. Русский язык для начинающих : учебное пособие. Часть 1. Харьков : Основа, 1998. 430 с.
21. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Русский язык, 2000. 317 с.
22. Фомина Н. А., Леева А. Н. Проявления индивидуальных особенностей личности в речевой продукции на предтекстовом уровне. *Психолінгвістика*. 2013. Вып. 12. С. 140–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2013_12_20 (дата звернення: 24.12.21 р.).
23. Чернышов А. С. Практикум по решению конфликтных ситуаций. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 186 с. URL: <https://www.livelib.ru> (дата звернення: 24.12.21)
24. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. Москва : ИД «Социальные отношения» ; «Перспектива», 2002. 322 с.

REFERENCES

1. Berdychevskyy, A. L. Dyaloh kul'tur: chto dal'she? [Dialogue of cultures: what's next?]. *World of the Russian word*, 2005. No. 1–2, pp. 17–24. [in Russian]
2. Bogdanov, V. V. Kommunikativnaya kompetentsyya y kommunykativnoye lyderstvo [Communicative competence and communicative leadership]. *Language, discourse and personality*. Tver': Tverskoy gos. un-t, 1990, pp. 26–31. [in Russian]
3. Valchenko, I. V., Prilutskaya, Ya. N. Chytaem teksty po literature [We read texts on literature]. Kharkov : HNAGH, 2012, 103 p. [in Russian]
4. Valchenko, I. V., Plotnikova, T. A., Sokolova, G. P. [Interesting stories: manual for reading (for the foreign students of preparatory faculty)]. Kharkiv : KhNUMH, 2015, 132 p. URL: <https://eprints.kname.edu.ua/42071/>. [in Russian]
5. Daver, M. V. Osobennosty motyvatsyonno-stratehicheskoy realizatsyy lychnostno-oryentirovannogo podkhoda k obuchenyyu RKI [Peculiarities of motivational-strategic realization of personality-oriented approach to RAF training]. *Russian abroad*. 2006. No. 4. pp. 42–50. [in Russian]
6. Karaulov, Yu. N. Yazyk y yazykovaya lichnost [Language and linguistic personality]. Izdanie 7-e. M.: Izdatelstvo "LKI", 2010. 264 p. [in Russian]
7. Kovalevskaya, E. V. Problemnost v prepodavanii inostrannykh yazykov [Problems in teaching foreign languages]. M.: "MNPI", 1999. 118 p. [in Russian]
8. Kryisko, V. G. Etnicheskaya psihologiya: [Ethnic psychology] ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2002–2004. 320 p. [in Russian].
9. Kulikova, L. V. Mezhekulturnaya kommunikatsiya: teoreticheskie i prikladnyie aspekty: na materiale russkoy i nemetskoy lingvokultur : monografiya [Intercultural communication: theoretical and applied aspects: on the material of Russian and German linguocultures : monograph]. Krasnoyarsk : RIO KGPU, 2004. 196 p. [in Russian]
10. Larina N. B. Mizhekulturna komunikatsiia y osoblyvosti yii proiaviv [Intercultural communication and features of its manifestations]. *State and regions. Public Administration Series*. 2013. No. 2 (42), pp. 15–18.
11. Lysenko, I. O. Hra yak zasib formuvannia komunikativnoi kompetentsii na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Game as a means of forming communicative competence in Ukrainian language classes as a foreign language] / I. O. Lysenko ta in. *Young scientist*. No. 4 (80). Kherson, 2020, pp. 150–155.
12. Rozvytok navychok hovorinnia v inozemnykh slukhachiv na pochatkovomu etapi vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Development of speaking skills in foreign students at the initial stage of studying the Ukrainian language as a foreign language] / I. O. Lysenko ta in. *Young scientist*. No. 5 (93). Kherson, 2021.
13. Nykolaev, S. Iu. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [All-European recommendations for language education: study, teaching, evaluation]. K.: Lensvit, 2003, 273 p.
14. Passov, E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govorenuyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. 2-e izd. M.: Prosveschenie, 1991, 223 p. [in Russian]
15. Passov, E. I., Kuznetsova, E. S. Uprazhneniya kak sredstva obucheniya [Exercises as a means of teaching]. Voronezh: NOU "Interlingva", 2002, 40 p. [in Russian]
16. Plotnikova, T. A., Sokolova, G. P. Praktikum dlya samostoyatelnoy i prakticheskoy raboty po russkomu yazyku kak inostrannomu [Workshop for independent and practical work on Russian as a foreign language]. Harkov: HNUGH im. A. N. Beketova, 2016, 128 p. [in Russian]

-
17. Russkiy yazyk dlya nachinayuschih: uchebnoe posobie. Chast 2. [Russian for Beginners. Textbook. Part 2] / L. M. Gornova ta in. Harkov: Osnova, 2000, 172 p. [in Russian]
 18. Sbornik uchebnykh zanimatelnykh materialov "Uchenie s uvlecheniem": posobie dlya prepodavatelya [Collection of educational entertaining materials "Learning with enthusiasm"] / Ya. N. Prilutskaya i dr. Harkov, 2009, pp. 113–121. [in Russian]
 19. Vpravy komunikativnogo tipu u navchanni inozemnykh studentiv (medychnyi profil) [Communicative exercises in teaching foreign students (medical profile)] / I. L. Selina ta in. *Znanstvena misel journal. International magazine*, No. 42/2020. Ljubljana, Slovenia, pp. 35–38.
 20. Sokolova, G. P., Kravchenko, O. V., Mehedkina, T. A. Russkiy yazyk dlya nachinayuschih: uchebnoe posobie. Chast 1 [Russian for Beginners. Textbook. Part 1]. Harkov: Osnova, 1998, 430 p.
 21. Ter-Minasova, S. G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moskva : Russkiy yazyk, 2000, 317 p. [in Russian]
 22. Fomina, N. A., Leeva, A. N. Proyavleniya individualnykh osobennostey lichnosti v rechevoy produktsii na predtekstovom urovne [Manifestations of individual personality peculiarities in speech production at the pretextual level]. *Psiholingvistika*, 2013, No. 12, pp. 140–147 URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2013_12_20]. [in Russian]
 23. Chernyishov, A. S. Praktikum po resheniyu konfliktnykh situatsiy [Workshop on conflict resolution]. Moskva : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1999 ; Filolingviya. 2009, 186 p. URL: <https://www.livelib.ru>. [in Russian]
 24. Sharkov, F. I. Osnovy teorii kommunikatsii [Fundamentals of communication theory]. Moskva : ID "Sotsialnye otnosheniya" ; Izd-vo "Perspektiva", 2002. 322 p. [in Russian]

УДК 373.24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-27>

Світлана ТЕСЛЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3780-6641

доктор філософії в галузі освіти,
викладач кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) SvetlanaTeslenko@i.ua

ВИКОРИСТАННЯ СЛОВЕСНИХ АСОЦІАЦІЙ ДЛЯ КРАЩОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ТЕКСТУ ДИТИНОЮ-ДОШКІЛЬНИКОМ

У статті розкрито питання використання словесних асоціацій для кращого запам'ятовування тексту дитиною-дошкільником; проаналізовано психолого-педагогічну літературу з цієї теми. Визначено сутність понять «асоціації», «ейдетика».

Сьогодні ейдетика як ігрова методика популярна серед тих, хто прагне неформально ставитися до процесів пізнання і навчання. Завдяки розвитку образної уяви та яскравій фантазії ейдетика допомагає використовувати ті виняткові можливості, «резерви», які є в кожного з нас. До того ж розвинена пам'ять та уява допомагають у різних життєвих ситуаціях: ефективно відпочити, швидко вийти зі стресового стану, зняти пригнічений настрій і навіть поліпшити своє здоров'я. Адже значна кількість психологічних методів базується на спрямованому фантазуванні, візуалізаціях та різноманітних уявленнях.

Описано інструменти, на основі яких вихователями і педагогами розробляються пізнавальні та цікаві завдання. Визначено методи, які використовують для кращого запам'ятовування текстів у роботі з дітьми дошкільного віку. Наведено приклади практичних вправ переважно ігрового характеру з використанням словесних асоціацій на розвиток асоціативно-образного мислення дитини як головного компонента творчого процесу.

Асоціативне мислення дитини будується насамперед на її творчих здібностях, зокрема на вмінні створювати щось нове, модифікуючи все наявне. Розвиток асоціативного мислення тісно пов'язаний з уявою і здатністю дитини знаходити схожі елементи навіть у різних і простих речах, а також із тренуванням образної пам'яті.

Пам'ять дітей дошкільного віку дуже активна і це потрібно використовувати. Не слід забувати, що основа пам'яті – це уява. Тому варто під час навчання спрямовувати дитину на використання своєї уяви, а не примушувати зубрити, заучувати. Кожна дитина індивідуальна за своїм психологічним статусом, і тому розвиток уміння використовувати свою пам'ять, уяву відбувається лише у притаманному їй особистості темпі.

Від чого залежить вміння в дітей-дошкільників використовувати уяву? Насамперед від зацікавленості дитини. Яскраві образи, цікаві нестандартні порівняння, зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато краще, ніж багаторазове повторювання незрозумілих понять. А удосконалення пам'яті вимагає постійних тренувань.

Ключові слова: словесні асоціації, ейдетика, пам'ять, уява, дошкільник.

Svitlana TESLENKO,

orcid.org/0000-0003-3780-6641

Doctor of Philosophy in Education,

Lecturer at the Department of Preschool Education
V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv
(Mykolaiv, Ukraine) SvetlanaTeslenko@i.ua

USING VERBAL ASSOCIATIONS FOR BETTER TEXT COMPREHENSION BY A PRESCHOOL CHILD

This article covers the use of verbal associations for better comprehension of the text by the child; analyzes the psychological and pedagogical literature on this topic. The essence of understanding “associations” and “children’s education” is revealed.

Today, children’s education as a game-based methodology is popular among those who want to informally approach the processes of knowledge and learning. Due to the development of imaginative ideas and vivid imagination children help them to use those considerable possibilities, “reserves”, which are in each of us. In addition, the developed memory and mind helps in various life situations: to rest effectively, to get out of a stressful state quickly, to relieve the depressed mood, and even to improve one’s health. A considerable number of psychological methods are based on direct imagination, visualizations and various kinds of notions.

Described the tools on the basis of which educators and teachers developed a cognitive and titillating tasks. Identified methods that are used for a better understanding of the texts in the work with pre-school children. The article provides

examples of practical tasks of game character with the use of word associations for the development of children's associative and imaginative thinking as the main component of the creative process.

Asociative thinking of a child is based, first of all, on his or her creative abilities, namely, on the ability to create something new, modifying everything existing. The development of associative thinking is closely connected with the child's imagination and ability to find similar elements even in the most different and simple words, as well as with the training of imaginative memory.

The memory of pre-school children is very active and it must be used. Do not forget that the basis of memory is a belief. That is why you should encourage your child to use his or her own ideas during the teaching process, and not encourage him or her to memorize. Each child is individually for their psychological status, and therefore the development of skills to use their memory, the concept occurs only at a pace appropriate to their personality.

What determines the ability of children to use their memory? First of all, the involvement of the child. Expressive images, interesting non-standard comparisons, understandable to children, are remembered much more easily than the repetition of incomprehensible understandings. Improvement of memory requires continuous training.

Key words: word associations, children's education, memory, sense, pre-schooler.

Учіть дитину яким-небудь невідомим їй п'ятьом словам – вона буде довго і марно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів із картинками – і вона їх засвоїть на льоту.

К. Ушинський

Постановка проблеми. Інформаційне перевантаження, що властиве нашому часу, має вплив на дітей. Інтенсифікація освітнього процесу призводить до низки порушень у стані здоров'я дошкільників і школярів. Тому педагоги вимушені шукати шляхи оптимізації, використовувати технології, які максимально знижують інформаційне навантаження на дітей. Одним із найефективніших методів зниження зазначеного негативного впливу, на нашу думку, є застосування словесних асоціацій, що дозволить оптимізувати процес навчання.

Аналіз досліджень. Питання розвитку пам'яті розглядали такі вчені зарубіжної та вітчизняної науки, як Л. Андрусишина, Л. Веккер, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, З. Істоміна, Г. Костюк, С. Лауткіна, О. Лурія, Г. Люблінська, А. Маклаков, О. Мастюкова, Н. Менчинська, А. Петровський, Т. Сак, О. Усанова, Е. Фегередо; сучасні дослідники: С. Максименко, І. Мартиненко, З. Огороднійчук, В. Тищенко, М. Шеремет. Проблемою застосування ейдетики у розвитку пам'яті дітей-дошкільників займалися науковці і практики Л. Айзенварг, Є. Антощук, І. Матюгін, І. Рибнікова, Т. Слопенко та інші.

Мета статті – дослідити роль використання словесних асоціацій для кращого запам'ятовування тексту дитиною-дошкільником.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших психологічних теорій пам'яті, що досі не втратила наукового значення, була асоціаністська теорія. Вихідним принципом для неї стало поняття «асоціації», що означає зв'язок, з'єднання. Механізм асоціації полягає у встановленні зв'язку між враженнями, що одночасно виникають у свідо-

мості, та його відтворенні індивідом. Основними принципами утворення асоціацій між об'єктами є: збіг їхнього впливу в просторі і часі, схожість, контраст, а також їхнє повторення суб'єктом. В. Вундт вважав, що пам'ять людини складається з трьох видів асоціацій: вербальних (зв'язки між словами), зовнішніх (зв'язки між предметами), внутрішніх (логічні зв'язки значень) (Кривоніс, 2012: 65). Словесні асоціації розглядали як найважливіший засіб інтеріоризації чуттєвих вражень, завдяки чому вони ставали об'єктами запам'ятовування і відтворення.

Асоціативне мислення є не лише основою гарної пам'яті, а й сприяє розвитку активної мовленнєвої та творчої діяльності. Розум малюків завжди активний, йому властивий безперервний пошук асоціацій. Якщо дітям змалку допомагати розвивати асоціативне мислення, то згодом вони стануть успішнішими, будуть знаходити нестандартні рішення у навчанні і в повсякденних ситуаціях, краще писати твори, розв'язувати задачі на логічне мислення, запам'ятовувати іншомовні слова. Психолог С. Іванов вважав, що секрет гарної пам'яті – в умінні створювати численні та різноманітні зв'язки із тим, що ми хочемо втримати у пам'яті (Лотвін, 2015: 24).

Що ж таке асоціації? Це певний зв'язок між різними поняттями або уявленнями, який виникає під час усвідомлення одного з них. Асоціативне мислення допомагає людям відкривати щось нове, розширювати межі пізнання світу. Наприклад, в однієї людини слово «зима» викликає асоціативний зв'язок з нудьгою і холодом, в іншої – з гарною засніженою алеєю, у третьої – з днем народження, святами. Так розширюються понятійні ряди, людина вчиться мислити нестандартно, креативно. Люди, які мають добре розвинулене асоціативно-образне мислення, цінуються на роботі, сприймають світ у веселих барвах. Тому такий вид пізнавального процесу важливо розвивати ще з дитинства.

Прийоми розвитку пам'яті через образне й асоціативне мислення називаються ейдетикою. Методика заснована на запам'ятовуванні інформації за допомогою зорових вражень, які допомагають утримувати і відтворювати в деталях образ сприйнятого раніше предмета або явища. Ейдетика добре збільшує творчий потенціал. Дитина по-новому починає ставитися до навколишнього середовища і до самої себе, виконуючи вправи у форматі простих і захоплюючих ігор (Чепурний, 2006: 52).

Ейдетика як методика дотримується певної послідовності і вчить, як запам'ятовувати через зорові образи. Алгоритм складається з вироблення впевненості у власних здібностях і вчинках, правильної підготовки до системи, опрацювання спеціальних методів із повторенням пройденого матеріалу. Всі переваги розкриваються вже на першому занятті. До переваг можна віднести: подання інформативного потоку з урахуванням індивідуальних поглядів та особливостей кожного малюка; радісну й невимушену атмосферу, яка створюється завдяки ігровій формі навчання.

Ейдетика для дітей використовує всі навчальні матеріали з навколишнього простору: від улюблених іграшок і книжок до предметів побуту, інструментів, тварин, транспортних засобів тощо. Методика дозволяє виховувати всебічно розвинену особистість, роблячи її впевненою у собі людиною з творчим підходом до життя.

Усі пізнавальні та цікаві завдання розробляються вихователями і педагогами на основі таких інструментів:

1) зорове промальовування, що є сполучною ланкою між справжнім зображенням і символом (візуально з'єднує два компоненти). Під час малювання дитина трансформує букву або цифру в один із предметів навколишнього світу. Наприклад, дитина розучує цифри, які складно запам'ятати з першого разу. Але якщо ми підключимо зорові образи, буде легше: два – гусак, вісім – окуляри, дев'ять – повітряна кулька тощо. Те саме метод ейдетики дозволяє зробити з буквами;

2) уявне промальовування – система ейдетики покликана не просто викликати асоціації з об'єктами, але й подумки описувати їх обриси. Занурюючись в атмосферу, уявляючи запахи і звуки, легше заучувати вірші та тексти. Наприклад, щоб дитина швидше вивчила вірш про осінь і потім виразно його розповідала, задійте різні сенсорні канали: потрібно, щоб вона згадала, як іде дощ, падає жовте листя, крики птахів, які відлітають на південь;

3) техніка засвоєння точної інформації. Містить три важливих інструменти: мнемоніку – при-

йом працює за допомогою зміни виду інформаційного потоку; ланцюжкову техніку, яка полягає у підборі асоціацій у певній послідовності (ланцюжку); акровербальну методику, що діє за принципом перетворення інформації на захоплюючі тексти, жартівливі фрази або цікаві вірші (Беседіна, 2009: 61).

Дуже важливим етапом формування пам'яті може стати ейдетика для дошкільника, коли дитина завантажена по мінімуму і вибирає всю інформацію, «як губка». Особливо ефективний результат за правильної подачі з отриманням позитивних емоцій.

Для кращого запам'ятовування текстів у роботі з дошкільниками використовують:

- методики роботи з листівками;
- метод колажів.

Значне місце в роботі з дітьми дошкільного віку відводиться *роботі з листівками*. Набір листівок є одним із найкращих тренажерів для розвитку уяви, творчого мислення, пам'яті, мови дітей. Автором цієї ідеї став перший представник ейдетики в Україні Є. Антошук.

Набір листівок підбирається таким чином, щоб кожна наступна листівка не була подібна до попередньої (бажано ні за малюнком, ні за кольором). Діти залюбки грають в гру «Слова у листівках» (задане слово потрібно з'єднати з листівкою. Пропонується набір із 25 листівок і більше).

Метод колажів. Колаж (із франц. «наклеювання») – аркуш картону, на якому наклеєні або намальовані від 7 до 50 малюнків. Малюнки повинні бути різноманітними, не повторюватися, різні за змістом та розмірами. У деяких колажах можна використати цифри, букви. Мета цієї гри – запам'ятати якомога більше назв зображених предметів. Дітям пропонують обрати головного героя і скласти казку про його пригоди. Незвичайні асоціації роблять образи яскравими, незабутніми, і дитина легко відтворює в уяві ланцюжок слів.

Опанувавши методи роботи над запам'ятовуванням слів, дітям пропонується перейти до роботи над текстами. Текстова інформація буває різною, тому і методи опрацювання цих текстів повинні підбиратися до кожного індивідуально. Для прикладу візьмемо казку «Колобок», де багато персонажів і з'являються вони в певній послідовності: дід, баба, колобок, заєць, вовк, ведмідь, лисиця. Після прочитання казки необхідно повторити з дітьми цей ряд слів у прямій і зворотній послідовності (2–3 рази). Малюки в цей час ніби прокручують перед очима мультиплікаційну стрічку, яка міцно вкарбовується в пам'ять. Якщо попросити дитину переказати казку, то «бачення» образів

випереджає мову, і дитині залишається тільки повторити знайомі слова.

Важливим етапом роботи із запам'ятовування тексту дитиною-дошкільником є словесні асоціації. Словесні асоціації народжуються з дитячих казок, оповідань, розповідей і небилиць. Процес формування асоціацій безперервний. Найбільш активно словесні асоціації розвиваються в дитячі роки. Тому дуже важливо саме у дитинстві поповнювати «скарбничку асоціацій» дитини якомога більше. Прочитані книги, спостереження за природою, спілкування з цікавими людьми сприяють шліфуванню і накопиченню асоціацій дитини.

Дуже поширеною є думка про те, що уява дитини багатша та оригінальніша за уяву дорослого, що дитина взагалі живе наполовину в світі своїх фантазій. Однак сучасні психологи довели, що уява дитини розвивається поступово, залежно від набуття нею певного досвіду. Всі образи уяви, які б вигадливі вони не були, ґрунтуються на тих уявленнях і враженнях, які людина отримує в реальному житті.

Наведемо декілька прикладів словесних асоціативних вправ, які допоможуть краще запам'ятовувати текст дитині дошкільного віку.

Вправа «Ланцюг асоціацій»

Діти по черзі вимовляють слова, що спали на думку, у відповідь на слово, яке сказала інша дитина. Наприклад, дощ – парасолька, парасолька – осінь, осінь – холод.

Вимовляти асоціацію треба швидко. У разі, коли асоціація не зрозуміла, треба домогтися її роз'яснення.

Вправа «Пошук відсутніх асоціацій»

Пропонується два будь-яких слова або словосполучення, що повинні мати якомога менше спільного. Треба побудувати асоціацію, яка б поєднувала ці два слова. Наприклад, для слів «ранок» і «їжа» елементом, що доповнює асоціативний ряд, буде слово «сніданок». Завдання: знайти відсутню ланку для слів: фільм і сон, ліфт та автомобіль, квітка і хмарочос.

Вправа «Відповідні асоціації»

Вибрати два слова і назвати асоціації, які підходять одночасно для кожного з цих слів. Наприклад, для слів «зелений» і «великий» можна назвати такі асоціації: ліс, крокодил, луг. Щоб ускладнити вправу, можна брати не два, а три або більше слів.

Вправа «Мнемотаблиці»

Запропонувати дітям розв'язати ситуацію за допомогою мнемотаблиці.

– Пам'ятаєте, торік улітку на клумбі зав'язали квіти. Як ви вважаєте, чому так сталося? Було

спекотно, їх досить не поливали, вони не отримували поживних речовин. Як можна було б виправити цю ситуацію? Що ми робитимемо цього літа, щоб не допустити такої помилки?



Мнемотаблиця для переказу твору В. О. Сухомлинського «Як їжачок готувався до зими», яка була створена на дисципліні «Дошкільна лінгводидактика» студенткою 418 групи спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Л. Крик.



У лісі жив Їжачок. Змайстрував він собі хатинку в дуплі старої липи. Тепло там, сухо. Ось наступила осінь. Падають жовті листочки з дерев. Незабаром і зима прийде.

Почав Їжачок готуватися до зими. Пішов у ліс, наколов на свої голочки сухе листя. Приніс до своєї хатинки, розстелив його, стало ще тепліше.

Знову пішов у ліс Їжачок. Назбирав грушок, яблук, шипшини. Приніс на голочках у хатинку і склав у куточку. Ще раз пішов Їжачок у ліс. Знайшов грибочки, висушив і теж склав у куточку.

Тепло і затишно Їжачкові, а одному так сумно. Захотілося йому знайти товариша. Пішов у ліс, зустрів Зайчика. Але не хоче Зайчик іти в хатинку Їжачка. І сіра Мишка не хоче, і Ховрашок. Тому що в них свої нірки є.

Зустрів Їжачок Цвіркуна. Сидить Цвіркун на стеблі, тремтить від холоду.

– Іди до мене жити! – запросив його Їжачок.

Пострибав Цвіркун до Їжачка. Взяв йому Їжачок Цвіркунові казки розповідав, а Цвіркун пісні співав.

Висновки. Асоціативне мислення відіграє провідну роль в становленні людської свідомості. У творчих процесах асоціації функціонують як

креативний інструмент формування ланцюгових понятійних зв'язків задля створення художнього образу. Виявлення конструктивної ролі асоціацій у формуванні естетичних поглядів дитини переконливо свідчить про значущість асоціативного мислення у розвитку пам'яті творчої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошук С. Учимося запам'ятовувати і пригадувати: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики «Мнемозина». Київ : Вирій, 2007. 156 с.
2. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня. *Рідна школа*. 2009. № 2–3. С. 61–62.
3. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / авт.-упоряд. М. Кривоніс, О. Дроботій. Харків : Ранок, 2012. 160 с.
4. Камангар М. Теоретичні засади інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти. *Дитячий садок*. 2009. № 2. С. 22.
5. Крутій К. Термінологічне поле інновацій у дошкільній освіті. *Наукові записки психолого-педагогічної науки*. Ніжин : Державний університет ім. Миколи Гоголя, 2006. № 5. С. 6–9.
6. Лотвін Л. Навчаюча, розвиваюча ейдетика, що приносить задоволення : методичні рекомендації. Маневичі, 2015. 68 с.
7. Пащенко О. Асоціації за друдлами. *Дошкільне виховання*. 2009. № 4. С. 24–25.
8. Сухомлинський В. Народження громадянина. Обр. твори: у 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3.
9. Чепурний Г., Палійчук Ю. Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення. *Як навчитися легко вчитися* : навч.-метод. посібник. Кн. 1. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.
10. Чепурний Г., Палійчук Ю., Ковальов С. Як вивчити вірші, тексти, таблицьку множення. *Як навчитися легко вчитися* : навч.-метод. посібник. Кн. 2. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.

REFERENCES

1. Antoshchuk, Ye. Uchimosia zapamiatovuvaty i pryhaduvaty: shvydka pedahohichna dopomoha vid Ukrainskoi shkoly eidetyky "Mnemozyna" [Learning to memorize and guess: quick pedagogical help from the Ukrainian School of Mnemozina]. Kyiv: Vyriy, 2007. 156 s. [in Ukrainian]
2. Besiedina, A. Vplyv metodiv i zavdan eidetyky na rozvytok osobystosti uchnia [Influence of Methods and Tasks of Edetics on the Development of a Pupil's Personality]. *Ridna Shkola*. 2009. № 2–3. S. 61–62. [in Ukrainian]
3. Eidetyka yak zasib pidhotovky dytyny do shkoly [Eidetics as a way to prepare children for school] / author-advisor. M. Krivonis, O. Drobotiy. Kharkiv: Ranok, 2012. 160 s. [in Ukrainian]
4. Kamanhar, M. Teoretychni zasady innovatsiinykh tendentsii rozvytku suchasnoi osvity [Theoretical foundations of innovative trends in the development of modern education]. *Children's Garden*. 2009. № 2. S. 22 [in Ukrainian]
5. Krutii, K. Terminolohichne pole innovatsii v doshkilnii osviti [Terminological field of innovations in preschool education]. *Scientific Notes of Psychological and Pedagogical Science*. Nizhyn: Mikoli Gogol State University. 2006. № 5. S. 6–9. [in Ukrainian]
6. Lotvin, L. Navchaiucha, rozvyvaiucha eidetyka, shcho prynosyt zadovolennia: metodychni rekomendatsii [Educational, developmental children's education that brings satisfaction: methodological recommendations]. Manevichi, 2015. 68 s. [in Ukrainian]
7. Pashchenko, O. Asotsiatsii za drudlamy [Associations for Drudles]. *Doshkilne vihovannya*. 2009. № 4. S. 24–25. [in Ukrainian]
8. Sukhomlynskyi, V. Narodzhennia hromadianyna. Vybr. tvory: u 5-ty t. [The People of the Nation. Selected Works: in 5 vols]. Kirov: Rad. School, 1976. T. 3. [in Ukrainian]
9. Chepurnyi, H., Paliichuk, Yu. Iak navchytysia lehko vchytysia. Knyha 1. Asotsiatyvnyi zviazok, tsyfry ta tvorche myslennia: navch.-metod. posibn. [How to learn easy to learn. Book 1. Associative Connections, Figures and Creative Thinking: Tutorial-Methodical Notes]. Vinnitsa: Adult Educational Center "Razvitok", 2006. 80 s. [in Ukrainian]
10. Chepurnyi, H., Paliichuk, Yu., Kovalov, S. Iak navchytysia lehko vchytysia. Knyha 2. Yak vvychyty virshi, teksty, tablychku mnozhennia: navch.-metod. posibn. [How to learn easy to learn. Book 2. How to Learn Versions, Texts, and the Table of Multiplication: Tutorial-Methodical Notes]. Vinnitsa: Adult Education Organization "Razvitok", 2006. 80 s. [in Ukrainian]

УДК 373.016:811(477.83/.86)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-28>

Юлія ФЕДУРКО-ПОПИК,
orcid.org/0000-0002-9995-2129

аспірант кафедри загальної й дошкільної педагогіки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *ufedurko@gmail.com*

ІНШОМОВНА ОСВІТА В ГІМНАЗІЯХ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ ПОЛЬСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА 1932–1933 рр.

У статті йдеться про підготовку та здійснення в 1932–1933 роках польської освітньої реформи та про те, як вона вплинула на структуру іншомовної освіти в гімназіях Східної Галичини. Її мету окреслено так: актуалізувати причини, які детермінували польську освітню реформу 30-х років, та з'ясувати, які зміни вона спричинила в ланці середньої освіти Східної Галичини загалом та іншомовної зокрема. Зазначено, що Східна Галичина після поразки в українсько-польській війні примусово стала частиною відновленої 1918 р. польської держави – Другої Речі Посполитої, тож її освітня політика, попри всі спротиви, залежала від освітньої політики цієї держави, визначалася нею. Засвідчено, що від початку Першої світової війни вчителі Польського королівства, що було частиною Російської імперії, перейнялися питаннями розбудови власного шкільництва, а з постановням Другої Речі Посполитої – його уніфікації, позаяк у різних її краях воно було по-різному організоване. Показано, що впродовж 1918–1931 рр. було запропоновано не один проект освітньої реформи. У переліку їхніх розробників – відомі педагоги, їхні об'єднання, очільники міністерства віросповідань і освіти різних років. Наголошено, що проблема реформування польського шкільництва набула особливої активності з початком 1928 р., однак зв'язана зі вступом на посаду міністра віросповідань і освіти Я. Єнджеєвича. Створена ним комісія в доволі короткий термін розробила проект закону про устрій шкільництва, а Сейм схвалив його 11 березня 1932 р. Відповідно до цього закону початкова школа стала 7-річною, а традиційні 8-річні гімназії реорганізовані в двоступеневу середню школу такої структури: 4-річна загальноосвітня гімназія з латинською мовою і без неї та 2-річний ліцей таких типів – класичний, гуманістичний, фізико-математичний, природничий. У гімназіях з латинською мовою іншомовна освіта представлена була такими компонентами, як: латинська мова, польська, іноземна (німецька), друга іноземна мова (англійська, французька), без неї – польська та іноземна (німецька), друга іноземна мова (англійська, французька). Завершення гімназії відкривало шлях до ліцею, а по його закінченні – до закладів вищої світи.

Ключові слова: гімназія, Друга Річ Посполита, іншомовна освіта, реформа освіти 1932–1933 рр., Східна Галичина.

Yuliia FEDURKO-POPYK,
orcid.org/0000-0002-9995-2129

Graduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *ufedurko@gmail.com*

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN GYMNASIUMS OF EASTERN GALICIA IN THE CONTEXT OF THE REFORM OF POLISH SCHOOLING IN 1932–1933

The article deals with the preparation and implementation of the Polish educational reform in 1932–1933 and how it influenced the structure of foreign language education in the gymnasiums of Eastern Galicia. This goal is outlined as follows: to realize the reasons that determined the Polish educational reform of the 1930s, and to find out what changes it led to the level of secondary education in Eastern Galicia in general and others in particular. It is noted that after the defeat in the Ukrainian-Polish war, Eastern Galicia was forcibly part of the restored Polish state in 1918 – the Second Rzeczpospolita, so its educational policy, despite all opposition, depended on the educational policy of this state, determined by it. It has been shown that since the beginning of the First World War, teachers in the Kingdom of Poland, which was part of the Russian Empire, have been concerned with building their own schools, and with the rise of the Second Rzeczpospolita, its unification. It is shown that more than one project of educational reform was proposed in 1918–1931. The list of their developers includes well-known teachers, their associations, teachers of the Ministry of Religion and Education of different years. It was announced that the problem of reforming the Polish school system had become especially active since the beginning of 1928, but was resolved with the assumption of the post of Minister of Religion and Education J. Andrzejewicz. The commission set up by him drafted a law on the structure of schooling in a relatively short time, and the Seimas approved it on March 11, 1932. According to this law, the primary school became 7 years old, – one-year general gymnasium with and without Latin and a 2-year lyceum of such types – classical, humanitarian, physical-mathematical, natural. In gymnasiums with Latin, foreign language education is represented by the following components: Latin, Polish, foreign (German), other foreign language (English, French), without it – Polish and foreign (German), other foreign language (English, French). Completion of the gymnasium opened the way to the lyceum, and after graduation – to the institutions of the higher world.

Key words: gymnasium, Second Rzeczpospolita, foreign language education, education reform of 1932–1933, Eastern Galicia.

Постановка проблеми. Система освіти в Україні зазнає сьогодні докорінних перетворень. Нинішні четверокласники, що навчаються за Державним стандартом і Типовими освітніми програмами Нової української школи, в наступному 2022/2023 н. р. стануть учнями середньої ланки школи. У час змін освітніх стандартів досвід попередніх епох, особливо періоду реформування, надзвичайно вагомий. Зазначене стосується й реформи освіти Другої Речі Посполитої, здійсненої в 30-х рр. минулого століття, а значить, і в системі освіти Східної Галичини, що була включена до складу Польщі внаслідок поразки в українсько-польській війні 1918–1919 рр. Проте в Східній Галичині все ж були чинними українськомовні гімназії, здебільшого приватні, яких реформа теж торкнулася. Тож варто з'ясувати, як реформа 30-х років позначилася на структурі гімназійної освіти загалом та до яких змін у системі її іншомовної ланки вона призвела.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про причини та характер реформи польської освіти 30-х років неодноразово привертало увагу українських і польських дослідників. Однак якщо в повоєнній Польщі вони не були під забороною (Falski, 1958; Araszkievicz, 1967; Araszkievicz, 1972), то об'єктом української історичної та історико-педагогічної думки вони стали тільки в останні тридцять років, тобто після здобуття Україною незалежності. Одна з перших праць, де ці питання піддано розгляду, – монографія Б. Ступарика (1994) про історію розвитку українського шкільництва в Східній Галичині. Торкається порушених питань і Т. Завгородня (2007) у тому з підрозділів своєї праці, де йдеться про еволюцію змісту освіти в галицькому шкільництві 1919–1939 рр. У переліку причин, що її детермінували, авторка називає реформу польської освіти загалом, боротьбу за українську школу, нові тенденції педагогічної думки, відкриття в різних галузях науки (Завгородня, 2007: 99). Дисертаційна праця О. Коцюмбас про Львівську академічну гімназію містить підрозділ про зміни в її структурі та навчальних програмах, зумовлені реформою та політичними обставинами (Коцюмбас, 2021: 128–146). О. Руда аналізує питання розбудови українцями всіх ланок шкільництва в міжвоєнному Львові в умовах здійснюваної урядом політики колонізації (Руда, 2015), М. Галай – початкової освіти Тернопільщини в 1918–1924 рр. (Галай, 2012). Проте зміни в тогочасній іншомовній гімназійній освіті дослідники спеціально не розглядали.

Мета статті – актуалізувати причини, які детермінували польську освітню реформу

30-х років, та з'ясувати, до яких змін вона призвела в ланці середньої освіти Східної Галичини загалом та іншомовної зокрема.

Виклад основного матеріалу. 1918 р. на карті повоєнної Європи з'явилася нова держава – Друга Річ Посполита. Вона постала на землях, які до початку Першої світової війни входили до складу різних держав (Росії, Австро-Угорщини, Німеччини) й на яких діяли системи різні не лише в аспекті економічному, суспільно-політичному, правовому, але також освітньому (Руда, 2014: 234; Araszkievicz, 1967: 165).

Дослідники зазначають, що найкращим був стан польської освіти на теренах колишнього Королівства Галичини й Лодомерії. Тут перед війною функціонувало 118 гімназій і 14 реальних шкіл (Araszkievicz, 1967: 161), в основному з польською мовою навчання, а початкова освіта, як і на землях німецького підпорядкування, була обов'язковою (Sadowska, 1999). Натомість взірцево організоване пруське шкільництво було потужним засобом германізації, польська освітня діяльність тут мала характер таємної. У Польському королівстві, складовій частині Російської імперії, початкова освіта не була обов'язковою, гімназії (державні та приватні) до революції 1905 р. були всуціль російськомовними (Araszkievicz, 1967: 162). Українське населення, що тут проживало, теж не мало рідномовної освіти.

Тож зрозуміло, чому від перших днів функціонування відновленої Польщі її уряд став перейматися також проблемами упорядкування, уніфікації та встановлення неперервної системи освіти (Falski, 1958: 177), мету якої вбачав у вихованні нового покоління поляків, проїнятого, за словами вчителя й майбутнього (1918–1919) міністра віросповідань і народної освіти Ксаверія Правеса, «духом громадянськості, знавців історії рідного краю, його традицій та багатств, громадян, готових до творчої праці в усіх сферах життя на благо Батьківщини та співгромадян» (цит. за Falski, 1958: 178).

II Річ Посполита була багатонаціональною державою, в якій українці становили найбільш чисельну національну меншину: 16% від усього населення та більш ніж 38% території (Wasilewski, 1927: 229). Проте від перших днів свого створення вона, як це можна висувати з наведеної вище цитати, повела політику колонізації стосовно всіх меншин під гаслом «Польща для поляків!». Щодо українців вона виявляла себе не лише в забороні термінів «Україна», «український» (Ступарик, 1994: 123) і перейменуванні Східної Галичини в Східну Малопольщу з включенням до її складу польських повітів на підтвердження її польськості,

але також у масовому перетворенні українських початкових шкіл в утраквістичні, особливо після схвалення Сеймом у липні 1924 р. закону міністра віросповідань та публічної освіти Станіслава Грабського. Тож якщо в 1921/1922 н. р. тут не було жодної такої школи, то станом на 1927/1928 н. р. їх уже налічувалося 1635 (Ступарик, 1994: 124); у 1937–1939 рр. діяло лише 352 українські школи супроти 2426 у 1921/1922 н. р. (Енциклопедія, 1984: 3857–3871).

Українське середнє шкільництво, визначальну ланку якого становили 8-класні гімназії, теж не розвивалося. Порівняймо з освітньою політикою ЗУНР: усі засновані в часи Австро-Угорщини українські приватні гімназії удержавлено, деякі з польських українізовано, діяло загалом 30 середніх шкіл: 20 гімназій, 3 реальні школи, 7 учительських семінарій (Енциклопедія, 1984: 3857–3871). Польський уряд затвердив у переліку державних тільки ті українські гімназії, що функціонували з таким статусом в Австро-Угорщині, тобто до 1 листопада 1918 р. Українцям залишено право, до того ж не завжди забезпечуване, відкривати тільки приватні гімназії. Державні ж українські гімназії, відповідно до закону Грабського, частково полонізовано: польська в них з надобов'язковою мови стала обов'язковою та мовою діловодства, нею викладали географію, історію, військову підготовку. Тож істотно, що українські педагоги, поборники національної ідеї, закликали до «виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею і тілом; спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме зорієнтованого національно» (Кузьмович, 1929: 11).

З початком Першої світової війни, коли стали можливими зміни у світовому порядку й постання відродженої Польщі (Araszkiewicz, 1967: 163), про необхідність реформування системи шкільництва, насамперед початкової його ланки, заговорили найперше в середовищі вчителів Польського королівства. Один із проектів запропонував у I половині 1917 р. Ксаверій Правсс. Ним він передбачив 5-річну початкову школу 3 типів: 1) початкову 2-річну, переважно приватну або субсидійовану; 2) 5-річну міську з 5 учителями; 3) елементарну 5-річну сільську з 2–4 учителями. Щодо гімназій, то вони мали перетворитися на 5-річні кількох типів (Prauss, 1917: 30).

Через рік, вступаючи на посаду міністра віросповідань та освіти, Правсс оприлюднив оновлений варіант проекту, створений комісією під його орудою. Основними ідеями цього проекту були: 7-річна початкова школа для дітей усіх суспіль-

них верств; 5-річна гімназія; підпорядкованість шкільництва різних країв держави одному урядові; шкільні закони, чинні на всьому просторі держави (Falski, 1958: 177–178). Згодом були інші проекти законів чи пропозиції до них.

Станіслав Грабський, що посів посаду міністра віросповідань та освіти в березні 1925 р., не лише повів політику полонізації кресів, передусім Східної Галичини, але також форсував питання професійної середньої освіти, без якої, вважав, не можна збудувати міцну державу, бо «вправність у шевстві чи столярстві значно важливіша за поверхове, дилетантське філософствування» (цит. за Sadowska, 1999: 32). Грабський, крім того, пропонував чинну 8-річну гімназію поділити на 2 навчальні заклади: 6-річні ліцеї з класичним, гуманістичним та математико-природничим відділами та 2-річні загальноосвітні гімназії, що відкривали шлях до вищої освіти. Проект цей викликав багато заперечень, позаяк не забезпечував підвищення рівня освіти, а лиш знижував його (Miąso, 1988: 40).

Дещо інший погляд на реформу освіти мав відомий діяч Товариства вчителів вищих шкіл Тадей Лопушанський. На засіданні краківського кола Товариства у грудні 1917 р. він озвучив ідею організації не лише початкової освіти, а школи загалом на засадах селекції. Перший її етап пропонував реалізувати після третього року навчання в початковій школі, згідно з яким сильніших учнів скеровувати до 4 класу вищої 7-річної школи, а слабших – до 4 класу нижчої. Другий – по завершенні 7-річної вищої початкової школи з наданням сильнішим учням права навчатися в 6-річних середніх школах (Falski, 1958: 182). Дещо пізніше ідею селекції підтримали Богдан Наврочинський (1923 р.) та проф. др. Йозефа Йотевко (1926), хоч вона мала й чимало противників (Falski, 1958: 177–178).

Проблеми реформування освіти обговорювано також на з'їздах учителів і на інших їхніх зібраннях. Скажімо, на I всепольському з'їзді (квітень 1919 р.), скликаному Союзом польських учительських товариств, найактивніше дискутовано такі з питань: 1) демократизація та націоналізація освіти; 2) 7-річна початкова школа; 3) реформування середньої загальноосвітньої школи, тобто 8-річних гімназій; 4) проблема наступності між початковою та середньою школами (Falski, 1958: 185; Jakubiak, Jamrózek, 2019: 12).

Проекти реформи освіти готували не тільки окремі педагоги чи педагогічні організації, а й державні інституції. Одним із таких був міністерський проект закону про різновиди та ступені шкіл

і їхню взаємну кореляцію (Ministerialnyj Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu), де передбачено зменшення обсягу навчального матеріалу, особливо з латинської та грецької мов, та збільшення ваги предметів про сучасну Польщу, вироблення в учнів навичок самоосвіти та критичного мислення (Araszkiewicz, 1972: 21). Проте жодний із розроблених на той час проектів ухваленим не був.

Справжньої активності проблема реформування польського шкільництва набула лише 1928 р., коли посаду міністра віросповідань і освіти обійняв Казимир Вітальський. Основним завданням школи він уважав виховання громадянина, якому властиві риси воїна і трудівника, а саме: хоробрість, сильна воля, потужна енергія, впевненість у собі, здатність діяти та працювати, динамізм, наполегливість, чесність, дисциплінованість, вірність і відданість державі (Sadowska: 50–51). У II половині 1928 р. він оприлюднив власний план реформування освіти. Першим її кроком стало розпорядження від 2 січня 1929 р., яким уніфіковано навчальні програми та плани годин у 5–7 класах вищої початкової школи та в I–III класах гімназій (Dziennik, 1929: 18–19).

У серпні 1931 р. посаду міністра віросповідань і освіти обійняв Януш Єнджеєвіч і приступив одразу ж до розв'язання проблеми реформування освіти відповідно до таких засад:

- 1) дотримання принципу рівномірності освіти;
- 2) дотримання принципу селекції учнів і спрямування їх відповідно до здібностей та інтересів у різні освітні заклади;
- 3) підвищення в суспільстві ролі професійної освіти;
- 4) піднесення інтелектуального рівня вступників до вищих шкіл;
- 5) відведення в навчальних програмах центрального місця предметам про Польщу, тобто про її мову, культуру, історію, боротьбу за незалежність тощо;
- 6) акцентування в навчальних програмах виховних моментів (Sadowska, 1999: 63–64).

У грудні 1931 р. текст проекту закону було надіслано прем'єр-міністрові. 23 січня 1932 р. його опублікував «Przegląd Pedagogiczny» і запросив до дискусії, в якій взяли участь як прихильники підготовленої реформи, так і її критики – заголовки статей промовляють самі за себе: *Замах на освіту, «Добродійства» нового шкільного закону, Невідповідність проекту нового шкільного устрою конституції, Новий замах на освіту поляків* тощо. Перше читання проекту в Сеймі відбулося 22 січня, друге – 24 лютого 1932 р.,

а 11 березня 1932 р. ухвалено більшістю голосів і опубліковано у «Віснику законів Республіки Польща» (Sadowska, 1999: 84–98).

У вступі до закону зазначено: «Цей закон заснований на таких засадах устрою шкільництва, які мають забезпечити: державі – виховання й навчання свідомих свого обов'язку і творчих громадян; громадянам – щонайвищу релігійну, моральну, розумову і фізичну підготовку, готовність до життя, а найбільш здібним і діяльним із них – досягнення найвищих щаблів наукового й професійного зросту» (Ustawa, 1932: 639).

Стаття 1 закону розмежує школи державні, публічні (утримувані державою у спілці з місцевими урядами чи підприємствами на підставі особливих законів) і приватні (всі інші). Стаття 2 визначає за основну початкову 7-річну школу. У подальших статтях ідеться про шкільний вік (7 років) і підстави його відтермінування; про можливість навчання не лише в публічних школах, але також вдома; про навчання неповносправних дітей. Статті 17–23 регламентують структуру й діяльність середньої загальноосвітньої школи, а 24–35 – професійної. Статті 36–53 стосуються підготовки вчителів для всіх типів шкіл. Стаття 60, п. 1 вводила закон у дію з 1 липня 1932 р. (Ustawa, 1932: 640–645).

Відповідно до зазначеного закону, з 1932/1933 н.р. розпочато впровадження в систему освіти Другої Речі Посполитої 2-ступеневої середньої школи: 4-річної гімназії та 2-річного ліцею. Навчання в новій, двоступеневій середній школі мало тривати загалом 6 років, тобто на два роки менше, ніж у традиційній гімназії. За словами міністра Єнджеєвича, «навчальні програми для гімназій мали становити цілість і подавати молоді набір понять і відомостей, які уможливають свідоме орієнтування в кожній найважливішій сфері сучасного інтелектуального, суспільно-політичного та економічного життя (Jędrzejewicz, 1972: 145). Як бачимо, мета гімназійної освіти змінилася кардинально, адже колишня класична гімназія покликана була формувати національну еліту. Натомість, за словами галицького педагога й редактора журналу «Рідна школа» І. Герасимовича, «нові гімназії готують середню інтелігенцію – «сірих робітників другої категорії», «лиці готують молодь до університетських студій» (Герасимович 1932: 3).

«Гімназія загалом однорідна за своїм навчальним планом, який включає латинську мову як навчальний предмет. Міністр віросповідань та народної освіти може, однак, створювати гімназії без латинської мови» (Ustawa, 1932: 641). Так лаконічно в законі стверджено про те, що з

2-х класичних мов, які становили осердя мовної освіти колишньої класичної гімназії, в реформованій залишено лиш одну, латинську. Організацію ліцеїв заплановано на 1937/1938 н.р., щоб учні, які закінчили нову гімназію, могли розпочати там навчання.

Статут державної гімназії опубліковано через півтора року: 31 листопада 1933 р. Ним передбачено обов'язкові й додаткові (надобов'язкові, факультативні) предмети. Обов'язковими предметами були: релігія, польська мова, латинська мова, новочасна іноземна мова, історія, географія, природа, фізика і хімія, математика, практичні й тілесні вправи. У гімназіях без латинської мови рекомендовано виділити більшу кількість годин на польську та іноземну мови, практичні вправи (Dziennik, 1933: 558). До додаткових предметів віднесено новочасну другу іноземну мову, насамперед однієї із сусідніх країн, малювання і спів. Учень міг вибрати один, як виняток, два додаткові предмети, які вивчали з групою не менше ніж із 15-ти осіб. Початок вивчення другої іноземної мови – друга половина 2-го класу; мета – вироблення навичок практичного володіння мовою.

Щоб стати учнем гімназії, випускники початкової школи мали скласти вступні іспити, здебільшого з польської мови й математики. Вступники до української гімназії складали, крім української мови, також іспит з польської – писемний і усний. Кандидат, який виявив погане знання польської мови, не міг бути зарахований до гімназії (Dziennik, 1937: 71).

Як уже згадувалось, у Східній Галичині діяли україномовні гімназії – державні та приватні, також утравістичні, на які поширювалася дія ухваленого 11 березня 1932 р. закону про шкільний устрій. «Галицькі педагоги, – зауважує Т. Завгородня, – постійно працювали над розробкою нових проектів шкільних програм. При цьому вони намагалися будувати їх на науковій основі, обґрунтовуючи принципи їх побудови (Завгородня, 2007: 120) та керуючись засадою: «Не переінтелектуалізування шкільної молоді, не переважання її масою знань, але розбудження за допомогою навчальних процесів її духовних сил та виховання на активних, творчих і хороших громадян» (Кузьмів, 1931: 135). Розроблені ними програми стосувалися насамперед предметів українознавчого циклу, бо решту необхідно було узгоджувати із загальними вимогами. Тож розглянемо деякі з навчальних планів гімназій, щоб зрозуміти, які зміни відбулися в системі іншомовної освіти.

Насамперед зазначимо, що набір у 1 клас дер-

жавних гімназій на 1932/1933 н. р. не було передбачено; приватним школам полишено право набирати учнів до 1 класу, але їх повідомлено, що «ці класи не дістануть прав та, зокрема, звороту оплат за дітей державних службовців»; у планах годин та програмах навчання для всіх класів, крім 2-го, змін не передбачалось, бо учні цих класів мали закінчити школу за старими правилами; у 2-му класі «зменшено на 1 год. науку чужої мови і співу, а ручних робіт на 2 год. тижнево», зате збільшено «науку польської мови і географії, а природи на 2 год. тижнево» (Зміни, 1932: 1).

Згідно з навчальними планами для 1-го класу гімназій з українською мовою навчання та гімназій утравістичних на 1933/1934 н. р. у I класі української гімназії латинська мова вивчалася лише з II півріччя в кількості 5 год., іноземна – по 3 год. у кожному півріччі. Польську мову, хоч і вона була державною, теж можна вважати компонентом іншомовної освіти; на неї виділено в I півріччі 5 год., у II – 3 год. (Завгородня 2007: 352). В утравістичній гімназії на навчання латинської та іноземної мов виділено по 2 год. на тиждень; на польську, як і на українську – 4 год. Натомість у класичному ліцеї збережено обидві мови – грецьку й латинську (по 4 год. на тиждень); у гуманістичному – лиш одна: латинська (по 4 год. на тиждень), у фізико-математичному й природничому – жодної з них (Завгородня 2007: 353).

За навчальним планом чотирирічної гімназії розподіл годин на іншомовну освіту від 1933 р. виглядав так (Від редакції, 1932: 88).

№ з/п	Предмети	Класи				Разом
		I	II	III	IV	
1.	Польська мова	4	4	4	4	16
2.	Латинська мова	2,5	4	4	3	13,5
3.	Німецька мова	4,5	4	3	3	14,5

Висновки. Отже, у 30-х роках минулого століття гімназії Східної Галичини зазнали суттєвої трансформації в результаті реформування системи шкільництва Другої Речі Посполитої, складовою частиною якої вони були: колишню 8-річну гімназію змінила двоступенева 6-річна середня школа. Перший її ступінь становила 4-річна гімназія, другий – дворічний ліцей, завершення якого відкривало шлях до вищої школи. Скорочення терміну навчання позначилося й на системі іншомовної гімназійної освіти, її обов'язковими структурними елементами в українських гімназіях стали латинська, німецька, польська мови, а також французька чи англійська мови як додатковий (надобов'язковий) компонент. Цю реформу детермінували різні чинники, найважливішими

з-посеред яких були: уніфікація системи освіти в різних краях держави, її демократизація, забезпечення наступності між різними її ланками. Перспективним вважаємо дослідження змісту іншомовної освіти в реформованих гімназіях краю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Від редакції. На порозі шкільної реформи. *Українська школа*. 1932. Ч. 6–9. С. 88.
2. Галай М. Політика Другої Речі Посполитої у галузі початкової освіти в 1918–1924 роках (за матеріалами Тернопільського воєводства). *Мандрівець*. 2012. № 5. С. 40–44. URL: http://journal.mandrivets.com/images/file/Hala12_5.pdf
3. Енциклопедія українознавства. Словникова частина. 1984. Т. 10. С. 3857–3871. Париж ; Нью-Йорк. URL: <http://litopys.org.ua/encycl/euii304.htm>
4. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 рр.). Івано-Франківськ, 2007. 392 с.
5. Зміни в шкільництві. Обіжник шкільної кураторії про введення в життя нового закону вже в 1932/1933 шк. році. *Діло*. 1932. 13 травня (№ 103). С. 1.
6. Коцомбас О. Р. Академічна гімназія у Львові: організація, структура, діяльність (1849–1939) : дис. ... канд. істор. Наук : 032 «Історія та археологія». Львів, 2021. 265 с.
7. Кузьмів Я. Із педагогічних спроб. Шлях виховання і навчання. 1931. Ч. 4. С. 135–136.
8. Кузьмович В. Мої помічання щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної школи. *Українська школа*. 1929. Ч. 1–4. С. 1–16.
9. Руда О. Розвиток освітніх процесів у Львові (1923–1939). *Наукові зошити історичного факультету Львівського університету*. 2015. Випуск 16. С. 221–235.
10. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.). Івано-Франківськ, 1994. 142 с.
11. Araszkiewicz F. W. Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915–1918. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. 1967. № 10. S. 161–231.
12. Araszkiewicz F. W. Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932. Wrocław : Zakład Narodowy Imienia Ossolinskich, 1972. 219 s.
13. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*. 1929. № 1. Poz. 2. S. 18–19.
14. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*. 1933. № 13. Poz. 184. S. 558.
15. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*. 1937. № 3. Poz. 57. S. 71.
16. Falski M. Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. 1958. 1. S. 169–217.
17. Jakubiak K., Jamrozek W. Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. *Forum Pedagogiczne*. 2019. № 1. 17–31.
18. Jędrzejewicz J. W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism. Londyn, 1972. 356 s.
19. Miąso J. Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 1988. 303 s.
20. Sadowska Joanna. Jędrzejewi czowska reforma oświaty w latach 1932–1933. URL: <https://docplayer.pl/3127629-Jedrzejewiczowska-reforma-oswiaty-w-latach-1932-1933.html>
21. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1932. Poz. 389. № 38. S. 639–645. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19320380389&type=2>
22. Wasilewski L. Istotna liczba Ukraińców w Polsce. *Sprawy Narodowościowe*. 1927. T. 1. № 3. S. 228–236.

REFERENCES

1. Vid redaktsii. Na porozii shkilnoi reform [From the editors. On the threshold of school reform]. Ukrainian School, 1932, parts 6-9, p. 88 [in Ukrainian].
2. Halai M. Polityka Druhoi Rechi Pospolytoi u haluzi pochatkovoi osvity v 1918–1924 rokakh (za materialamy Ternopilskoho voievodstva) [The policy of the Second Commonwealth in the field of primary education in 1918–1924 (based on the materials of Ternopil Voivodeship)]. The Wanderer. 2012, No 5, pp. 40-44. URL: http://journal.mandrivets.com/images/file/Hala12_5.pdf [in Ukrainian].
3. Entsyklopediia ukrainoznavstva. Slovnykova chastyna [Encyclopedia of Ukrainian Studies. Vocabulary part]. 1984, vol. 10, pp. 3857-3871. Paris; New York. URL: <http://litopys.org.ua/encycl/euii304.htm> [in Ukrainian].
4. Zavorodnia T. Teoriia i praktyka navchannia v Halychyni (1919–1939 rr) [Theory and practice of education in Galicia (1919–1939)]. Ivano-Frankivsk, 2007. 392 p. [in Ukrainian].
5. Zminy v shkilnytstvi. Obizhnyk shkilnoi kuratorii pro vvedennia v zhyttia novoho zakonu vzhe v 1932/1933 shk. rotsi [Changes in schooling. Circular of the school board of trustees on the implementation of the new law in 1932/1933 school year]. Work, 1932, May 13 (No 103), p. 1 [in Ukrainian].
6. Kotsiumbas O. R. Akademichna himnaziia u Lvovi: orhanizatsiia, struktura, diialnist (1849–1939) [Academic Gymnasium in Lviv: organization, structure, activity (1849–1939)]. Dis. Cand. Science. Lviv, 2021. 265 p. [in Ukrainian].
7. Kuzmiv Ya. Iz pedahohichnykh sprob [From pedagogical attempts]. The path of education and training, 1931, No 4, pp. 135-136 [in Ukrainian].
8. Kuzmovych V. Moi pomichannia shchodo vykhovannia, navchannia y orhanizatsii himnazii Ridnoi shkoly

[My remarks on the upbringing, education and organization of the gymnasiums of the Native School]. Ukrainian school, 1929, No. 1-4, pp. 1-16 [in Ukrainian].

9. Ruda O. Rozvytok osvity u Lvovi (1923–1939) [Development of educational processes in Lviv (1923–1939)]. Proceedings of History Faculty of Lviv University, 2015, issue 16, pp. 221–235 [in Ukrainian].

10. Stuparyk B. Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939 rr.) [Schooling in Galicia (1772–1939)]. Ivano-Frankivsk, 1994. 142 p. [in Ukrainian].

11. Araszkievicz F. W. Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915–1918 [General secondary school in Poland in the years 1915–1918]. Dissertations on the History of Education, 1967, N 10, pp. 161-231 [in Polish].

12. Araszkievicz F. W. Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932 [Oholnokształcaca Secondary School in Poland in the patchwork 1918-1932]. Wrocław : Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1972. 219 p. [in Polish].

13. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej [Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education of the Republic of Poland]. 1929, No 1, pos. 2, pp. 18-19 [in Polish].

14. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej [Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education of the Republic of Poland]. 1933, No 13, pos. 184, p. 558 [in Polish].

15. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej [Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education of the Republic of Poland]. 1937, No 3, pos. 57, p. 71 [in Polish].

16. Falski M. Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce [The concept of a common school and its role in the school system in the interwar period in Poland]. Dissertations on the History of Education, 1958, №1, pp. 169-217 [in Polish].

17. Jakubiak K., Jamrożek W. Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej [Heritage and the balance of teaching practice and thought in the Second Polish Republic]. Pedagogical Forum, 2019, № 1, pp. 17-31. [in Polish].

18. Jędrzejewicz J. W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism [At the service of ideas. Fragments of diaries and writings]. Londyn. 1972. 356 s. [in Polish].

19. Miąso J. Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne [Vocational schools in Poland in 1918–1939. Their development, organization and social functions]. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 1988. 303 s. [in Polish].

20. Sadowska Joanna. Jędrzejewi czowska reforma oświaty w latach 1932–1933 [Jędrzejewicz's education reform in the years 1932-1933]. 1999 [in Polish].

21. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa [Act of March 11, 1932 on the education system]. Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education of the Republic of Poland, 1932, poz. 389, No 38, pp. 639-645. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19320380389&type=2> [in Polish].

22. Wasilewski L. Istotna liczba Ukraińców w Polsce. [Istotna liczba Ukraińców w Polsce. National Affairs]. National Affairs, 1927, vol. 1, No 3, pp. 228-236 [in Polish].

Ларуса ФІЛІППОВА,

orcid.org/0000-0001-7836-4355

*кандидат хімічних наук, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медичної біохімії та молекулярної біології
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
(Київ, Україна) Lara_Filippova_v@i.ua*

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БІОХІМІЇ

У статті розглядається використання комп'ютерних технологій під час вивчення біохімії та біоорганічної хімії студентами Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця. За використання інформаційних комп'ютерних технологій під час вивчення хімічних дисциплін відбуваються зміни в методиці викладання відповідних дисциплін. Основна мета статті – показати, що в разі використання комп'ютерних технологій під час освітнього процесу можна спрямувати інтелектуальний потенціал студента на позитивний розвиток, активну діяльність.

Наведено низку переваг інформаційних технологій у разі вивчення біохімії студентами, а також переваги в разі використання програмованих засобів виконання лабораторних робіт. Наголошено на використанні інформаційних технологій на різних етапах навчання. Описано практично всі принципи проведення занять. Розглянуто інформаційні навчальні засоби, які призначені для одностороннього зв'язку з користувачем. Саме вони дозволяють студентіві прослуховувати матеріал тоді, коли йому зручно, та сприяють найкращому засвоєнню наукового матеріалу.

У сучасних медичних закладах використовуються демонстраційно-моделювальні навчальні програми, які можна рекомендувати студентам під час виконання самостійних робіт. Завдяки комп'ютерній графіці можна детально розглянути найскладніші будови в хімії.

Розглянуто контролювальні навчальні програмні засоби, які пропонують тестові завдання. Тестові програми здатні проводити статистичну обробку результатів студентів із подальшим записуванням цих результатів до бази даних.

Головними особливостями комп'ютерного тестування є індивідуалізація контролю, оперативне підбиття підсумків і можливість швидкої підготовки тестових завдань, а також перспектива подальшої статистичної обробки результатів завдяки збереженню їх у базі даних.

Ключові слова: *комп'ютерні технології, активізація студентів, інформаційні навчальні засоби, демонстраційно-моделювальні навчальні програми, контролювальні навчальні програмні засоби.*

Larysa FILIPPOVA,

orcid.org/0000-0001-7836-4355

*Candidate of Chemical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Medical Biochemistry and Molecular Biology
National Medical University named after O. O. Bogomolets
(Kyiv, Ukraine) Lara_Filippova_v@i.ua*

COMPUTER TECHNOLOGIES DURING THE STUDY OF BIOCHEMISTRY

The article considers the use of computer technology in the study of biochemistry and bioorganic chemistry by students of the National Medical University named after O. O. Bogomolets. With the use of computer information technology in the study of chemical disciplines, there are changes in the methodology of teaching the relevant disciplines. The main purpose of the article is to show that the use of computer technology during the educational process can direct the intellectual potential of the student to positive development, active activity.

There are a number of advantages of information technology in the study of students' biochemistry, as well as advantages in the use of programmable tools for laboratory work. The emphasis is on the use of information technology at different stages of learning. Almost all the principles of conducting classes are described. Information training tools that are intended for one-way communication with the user are considered. They allow the student to listen to material at a time that is beneficial to the future specialist and contribute to the best assimilation of scientific material.

Modern medical institutions use demonstration and modeling training programs that can be recommended to students when performing independent work. Thanks to computer graphics, you can examine in detail the most complex structures in chemistry.

The controlling training software tools that offer test tasks are considered. Test programs are able to perform statistical processing of student results with subsequent recording of their results in a database.

The main features of computer testing are individualization of control, prompt summarization and the ability to quickly prepare test tasks, as well as the possibility of further statistical processing of results by storing them in a database.

Key words: *computer technologies, activation of students, informational teaching aids, demonstration-modeling educational programs, controlling educational software.*

Освітня система України поступово запроваджує принципи дистанційної освіти. Назріла необхідність переходу на нові види відносин «студент – викладач» та створення навчально-інформаційного порталу, який об'єднав би зусилля багатьох викладачів, науково-дослідних колективів, бібліотеки. Водночас варто зазначити, що практично кожен окремий навчальний заклад має власні, іноді дуже суттєві досягнення, тоді як для поєднання наявних інформаційних ресурсів не вистачає ні адміністративних, ні фінансових, ні технічних можливостей.

Постановка проблеми. Використання інформаційних технологій під час вивчення хімічних дисциплін може принципово змінити методи роботи викладача, а також може викликати зміни в результатах розуміння студентами матеріалу, які очікує отримати викладач. Саме широке використання комп'ютерних технологій під час вивчення хімічних дисциплін дозволяє розширити можливості викладача, підвищити якість навчання студентів медичних факультетів.

Аналіз досліджень. Як показав аналіз педагогічної літератури та практичний досвід, роль і місце комп'ютера за навчання саме хімічних дисциплін у вищих медичних та фармацевтичних закладах малодосліджені (С. В. Пустовіт, О. А. Затворний, І. В. Затворна, Е. Є. Ніфантьєв, А. К. Ахлебін, В. М. Ліхачов).

Мета статті – показати, що в разі використання комп'ютерних технологій під час освітнього процесу можна спрямувати інтелектуальний потенціал студента на позитивний розвиток, активну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Ми можемо простежити, що інформаційні технології мають низку переваг під час вивчення хімічних дисциплін:

- віртуальний світ дозволяє проводити хімічні експерименти без ризику для здоров'я студентів;
- можливість демонструвати складні експерименти під час читання лекційного матеріалу або використання відеофільмів із експериментами шкідливих та вибухонебезпечних хімічних реакцій;
- можливість демонструвати складні моделі у різних проєкціях. Для цього викладач може застосувати програмований засіб «Віртуальна хімічна лабораторія» або програмований засіб «Досліди хімії»;
- відсутність хімічного обладнання замінюється використанням комп'ютера;
- розвиток творчих здібностей у студентів;
- активізація пізнавальної діяльності і підвищення мотивації до навчання серед студентів.

Інформаційні технології є універсальними засобами, адже їх можна використовувати на різних етапах навчання:

- під час викладання основної науково-інформаційної частини;
- під час закріплення матеріалу;
- під час контролю знань (рис. 1).

Під час використання комп'ютерної технології змінюються практично всі принципи проведення занять: від логіки дидактичних прийомів до принципів формування мотивації (Пустовіт, 2002). Головне поле діяльності викладача – заняття. Ще недавно в ролі інформатора, лектора, оповідача він досягав успіху. А тепер цей привілей від нього впевнено забирає телеекран, радіо, комп'ютер. Працювати за старою схемою «розпо-



Рис. 1. Можливості використання інформаційних технологій у навчанні хімічних дисциплін майбутніх лікарів

вів – засвоїли – перевірів» стало не результативно (Олексенко, 2002). Використання комп'ютерної технології дозволяє студентів розібратися в темі незалежно від рівня своїх знань. Для цього потрібно вірно та чітко сформулювати питання і знайти інформаційні джерела, які здатні суттєво допомогти у вивченні матеріалу.

Інформаційні навчальні засоби призначені для одностороннього зв'язку з користувачем. До цього виду можна віднести сучасні засоби мультимедіа, в основу більшості з яких покладена технологія гіпертекстових документів. Під мультимедіа потрібно розуміти комп'ютерну інформаційну технологію, що дає змогу об'єднати в одній програмі текст, графіку, звук, відеозображення та анімацію. Якщо зображення з екрана комп'ютера спроектувати на великий екран або на екран демонстраційного телевізора, а звук підсилити так, щоб чула вся аудиторія, то можна отримати чудовий універсальний засіб для ілюстрування (унаочнення) розповіді викладача.

Комп'ютерні презентації є одним із найкращих методів вивчення хімічних дисциплін. Саме під час презентації матеріал можна подати у вигляді графіків, картинок, таблиць. Коли студент прослуховує матеріал із використанням комп'ютерної технології, то включається не лише механізм звукового аналізу, а ще й зорової та асоціативної пам'яті (Філіппова, 2020; Мукомел, Чабан, 2009).

Можливість поєднувати у презентації будь-які об'єкти робить їх особливо привабливими у вивченні складних тем, якщо потрібно продемонструвати моделі молекул, будову атома, будову кристалічних решіток, будову ферментів і білків, а також процеси (механізми реакції, перебіг реакції, шляхи перетворення вуглеводів в організмі, синтез вищих жирних кислот, схему загальних шляхів метаболізму біомолекул).

Так, під час вивчення комплексних сполук студентів наводиться приклад цитохрому С, який є компонентом дихального ланцюга мітохондрій. Роль цитохрому С в організмі полягає в перенесенні електронів у процесі дихання. Викладач потім наводить складну хімічну формулу з поліпептидними ланцюгами.

Характерними ознаками *демонстраційно-моделювальних навчальних програм* є їх використання на етапах пояснення нового навчального матеріалу, фронтальна демонстрація моделі об'єкта вивчення. Умовно до демонстраційно-моделювальних програмних засобів можна віднести також записані на цифрових носіях відеофрагменти, які використовуються у вивченні навчальних дисциплін, інтерактивні демонстра-

ційні довідково-інформаційні системи, аудіофрагменти, які використовуються під час пояснення нового матеріалу. Тобто використання цього виду навчальних засобів передбачає роботу з уже готовими компонентами і моделями, що дозволяє активно їх впроваджувати і рекомендувати для самостійної роботи студентів.

З огляду на спостереження за моделюванням хімічних явищ або процесів найкраще їх можна вивчити, використовуючи саме комп'ютерні технології, завдяки комп'ютерній графіці можна детально розглянути найскладніші будови в молекулах.

За допомогою використання інформаційних технологій будь-який об'єкт може бути представлений не тільки в суворо зафіксованій формі на площині, а й можливістю переміщатися в просторі.

Застосування мультимедійних пристроїв дає можливість також вирішити складне питання з проведенням небезпечного експерименту в лабораторії. За допомогою інформаційних технологій можна здійснити експерименти, які в реальному житті є небезпечними. Ці експерименти може виконати сам студент, змінюючи умови перебігу хімічних реакцій, і побачити власними очима наслідки. Комп'ютерні технології в лабораторіях дають змогу одразу закріпити отримані знання на занятті.

За допомогою інформаційних технологій студент здатен знайти відповіді на свої питання, які виникають під час вивчення певних тем. Кожна група медичного та фармацевтичного факультету створює свою сторінку, де студенти спілкуються, обмінюються науковими відкриттями. Саме таке спілкування розвиває творчі та пізнавальні здібності, які потім будуть дуже потрібні у професійному житті майбутнього фахівця.

Внаслідок переходу всіх медичних навчальних закладів на нову форму освіти, на кредитно-модульну форму навчання, збільшується кількість тем, які винесено на самостійне вивчення студентами. Найчастіше студентам дуже складно організувати час на самостійну роботу, знайти потрібний матеріал, зробити висновки з матеріалу, пройденого та обговореного на практичних заняттях, або у великій кількості наукової інформації знайти і виокремити головне та другорядне. Під час підготовки до семінарських занять або практичних робіт студенту важко узагальнити й систематизувати знання, які він одержав під час читання лекційного матеріалу. Студенти-першокурсники, як показав наш досвід, взагалі губляться в потоці інформації, тому що, порівняно зі школою, обсяг наукової інформації у вищому навчальному закладі набагато більший. Лише за допомогою комп'ютерних технологій та

можливостей інтернету ці проблеми спрощуються. Саме комп'ютер створює сприятливі умови та мікроклімат для засвоєння матеріалу. За допомогою інтернету можна чітко поставити питання та отримати конкретну відповідь. Але студентам на першому курсі необхідно пояснити той момент, що інтернет дає лише відповіді, а не дає знання. Знання студенти отримують під час навчального процесу. Також майбутні фахівці можуть використовувати інтернет для створення хімічних сайтів, цей момент зумовлює формування інформаційної культури, розвиває творчі здібності та активізує пізнавальний інтерес.

Для того щоб полегшити сприйняття та закріпити отримані знання студентів і відповідно до Наказу ректора «Про створення Освітнього порталу НМУ ім. О. О. Богомольця та впровадження електронного навчального контенту» від 21 червня 2011 р. № 338, кафедрою медичної біохімії та молекулярної біології здійснюється розробка і впровадження електронного навчального контенту.

Для підвищення якості професійної підготовки та активізації студентів було створено електронний навчальний комплекс із хімічних дисциплін, які вивчаються студентами на цій кафедрі. На Освітньому порталі майбутній фахівець може ознайомитися з практичними та лабораторними заняттями, які будуть проводитися під час читання семінарських занять, а також зможе самостійно змоделювати явище або дослід, що практично неможливо продемонструвати в лабораторії.

Крім того, широко використовуються електронні енциклопедії – це науково-довідкові видання, яке насичені інформацією (текстом, графікою, звуком, відео тощо) з усіх або окремих галузей знань, створені засобами інформаційно-комп'ютерних технологій та наділені такими властивостями, як інтерактивність та мультимедійність.

На нашу думку, електронні енциклопедії мають такі характеристики:

1) наявність в електронній енциклопедії яскраво вираженого апарата засвоєння навчального матеріалу. Цей апарат представлений різноманітними способами систематизації навчальної інформації, а також способами візуального відображення структури наукового знання (схемами, таблицями, діаграмами, класифікаціями, опорними сигналами тощо);

2) ефективність використання електронної енциклопедії в освітньому процесі та самоосвіті значною мірою залежить від наявності в ній різних програм, що підтримують процеси відбору, сортування й редагування інформації;

3) велике значення в енциклопедії надається бібліографічним посиланням, які можуть включати інтернет-адреси відповідних електронних видань і бібліотек;

4) в електронній енциклопедії може бути організований самостійний вибір об'єктом навчання виду і методу роботи з навчальною інформацією: пасивне сприйняття інформації; цільовий пошук та обробка необхідної інформації; редагування і перегляд відібраних блоків інформації у вигляді тематичних презентацій; робота з вбудованими у навчальну енциклопедію «експертними системами»; самоконтроль якості засвоєння інформації (електронне тестування); робота в ігровому блоці енциклопедії тощо.

Наведемо переваги використання електронної енциклопедії в навчальному процесі:

– має насичений інформаційний контент із хімічних дисциплін;

– характеризується додатковими елементами отримання та засвоєння хімічних знань: інтерактивністю, навігацією, кольоровою графікою, швидким завантаженням;

– сприяє індивідуалізації навчання майбутніх фахівців медичного напрямку: забезпечує можливість вибору темпу та траєкторії одержання знань, при цьому не замінюючи викладача в навчальному процесі;

– посилює пізнавальний інтерес, розвиває увагу та пам'ять;

– сприяє роботі з об'єктами навчання, що мають обмежені можливості або віддалені територіально;

– має можливість постійного оновлення інформації про сучасні розробки у сфері хімічної технології;

– має особливий вплив на емоційну сферу об'єктів навчання завдяки візуально представленому матеріалу;

– створює умови для самостійної роботи та комфортного середовища навчання майбутніх фахівців;

– здійснює інтеграцію інформації, оскільки в процесі навчання одночасно використовуються декілька каналів сприйняття навчальної інформації;

– демонструє міждисциплінарні зв'язки між хімічними та медичними дисциплінами;

– дозволяє оперативно оновлювати і поповнювати контент енциклопедії.

Використання електронної енциклопедії забезпечить системне та ґрунтовне вивчення окремих ліків і захворювань, що своєю чергою призведе до покращення рівня фахових знань майбутніх лікарів, оскільки вони будуть бачити практичне

застосування хімічних знань у своїй професійній діяльності.

Саме використання інформаційних технологій забезпечує підвищення ефективності вивчення хімічних дисциплін, це зумовлює збільшення інтересу до вивчення хімічної дисципліни, підвищується якість використання знань і вмій з хімії, покращується рівень застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій як у студентів, так і у викладачів.

Контрольовальні навчальні програмні засоби призначені для автоматизації процесу контролю знань студентів. Ці програмні засоби пропонують завдання, порівнюють введену відповідь з еталонною відповіддю, записаною в програмі, повідомляють про правильну чи неправильну відповідь, а також про результат тестування. Тестові програми можуть виконувати статистичну обробку відповідей студентів із подальшим записуванням цих результатів до бази даних або виведенням на зовнішні носії. Тестові програмні засоби рекомендується використовувати для самоконтролю та в контрольовальному режимі (поточному і підсумковому). Якщо в контрольовальному режимі роботи такі навчальні програмні засоби дозволяють оперативно оцінити знання студентів, то в режимі самоконтролю забезпечують їх попередню підготовку до оцінювання та можуть коригувати самостійну роботу студентів за допомогою спеціальних повідомлень і порад. Комп'ютерне тестування є найбільш об'єктивним та оперативним засобом перевірки знань студентів. Головними особливостями комп'ютерного тестування є індивідуалізація контролю, оперативне підбиття підсумків і можливість швидкої підготовки тестових завдань, а також перспектива подальшої статистичної обробки результатів завдяки збереженню їх у базі даних.

Застосування комп'ютерного тестування у навчальному процесі вищих медичних і фармацевтичних закладів вищої освіти сприяє інтенсифікації освітнього процесу та підвищенню ефективності навчання.

На нашу думку, перевагами комп'ютерного тестування є:

1) комп'ютер сприяє формуванню у студентів навичок швидкого реагування на зміни ситуації, що необхідні їм у подальшій професійній діяльності;

2) об'єктивність оцінювання знань за допомогою комп'ютерного тестування має велике значення для покращення якості професійної підготовки майбутніх медичних працівників;

3) застосування статистичної обробки результатів тестування за групами, курсами, спеціальностями дає змогу вносити конструктивні зміни в учбові програми, учбові плани, в роботу окремих кафедр і викладачів;

4) комп'ютерне тестування дає можливість скоротити час контролю теоретичних знань і звільнити його для іспиту біля ліжка хворого.

Саме використання комп'ютерних технологій під час тестування дозволяє швидко перевірити знання студента. При цьому студент не отримує психологічного навантаження.

Висновки. Доведено, що саме в разі використання комп'ютерних технологій відбувається перебудування змісту та методології навчального процесу, що саме використання технічних засобів і є процесом створення нової системи освіти. Це своєю чергою сприяє забезпеченню своєчасного набуття знань та вмій студентом та успішній адаптації майбутнього фахівця до нового інформаційного середовища. Викладач завжди перебуває в постійному творчому пошуку під час використання інформаційних технологій, а студент у цей час перебуває в постійному інформаційному потоці. Цей інформаційний потік створює умови для усвідомленого застосування знань у майбутній професійній діяльності, при цьому студент уже може самостійно використовувати комп'ютерні технології для саморозвитку, вдосконалення професійних здібностей і вмій, розвитку свого стратегічного мислення. Отже, внаслідок використання комп'ютерних технологій під час навчання студент виховується самодостатнім фахівцем, який зможе реалізуватися в сучасному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пустовіт С. В. Деякі проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес. *Біологія та хімія в школі*. 2002. № 3. С. 11–12.
2. Затворний О. А., Затворна І. В. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії. *Біологія та хімія в школі*. 2004. № 4. С. 33–37.
3. Нифантьев Э. Е., Ахлебин А. К., Лихачев В. Н. Компьютерные модели в обучении химии. *Информатика и образование*. 2002. № 7. С. 77–85.
4. Олексенко В. М. Напрями адаптації першокурсників у вищому навчальному закладі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2002. № 2. С. 235–248.
5. Філіппова Л. В. Створення електронних навчальних курсів у медичних закладах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2020. Вип. 76. С. 164–167.

6. Мукомел С. А., Чабан А. П. Використання мультимедійних технологій у вищій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. Вип. 144. С. 106–109.

REFERENCES

1. Pustovit, S. V. (2002) Deyaki problemy vprovadzhennya komp'yuternykh tekhnolohiy u navchal'nyu protses [Some problems of introduction of computer technologies in the educational process]. *Biolohiya ta khimiya v shkoli*. № 3, pp. 11–12. [in Ukrainian]
2. Zatvornyy, O. A., Zatlorna, I. V. (2004) Vykorystannya komp'yuternykh modeley na urokakh khimiyi [The use of computer models in chemistry lessons]. *Biolohiya ta khimiya v shkoli*. № 4, pp. 33–37. [in Ukrainian]
3. Nifant'yev, E. Ye., Akhlebin, A. K., Likhachev, V. N. (2002) Komp'yuternyye modeli v obuchenii khimii [Computer models in teaching chemistry]. *Informatika i obrazovaniye*. № 7, pp. 77–85. [in Russian]
4. Oleksenko, V. M. (2002) Napryamy adaptatsiyi pershokursnykiv u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Directions of adaptation of freshmen in higher education]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka*. № 2, pp. 235–248. [in Ukrainian]
5. Filippova, L. V. (2020) Stvorennya elektronnykh navchal'nykh kursiv v medychnykh zakladakh [Creation of electronic training courses in medical institutions]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. Vol. 76, pp. 164–167. [in Ukrainian]
6. Mukomel, S. A., Chaban, A. P. (2009) Vykorystannya mul'tymediynykh tekhnolohiy u vyshchiy shkoli [Use of multimedia technologies in high school]. *Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vol. 144, pp. 106–109.

УДК 37.031.2:378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-30>

Олександра ЧУБРЕЙ,

orcid.org/0000-0003-4276-1396

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) *o.chubrey_chnu@ukr.net*

Анна МУДРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2839-2400

викладач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

(Дніпро, Україна) *annamudrenko@ukr.net*

Олександр ШЕПЕЛЬ,

orcid.org/0000-0003-4581-5441

викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

(Харків, Україна) *oleksandr.shepel@kname.edu.ua*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ АДАПТИВНО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується процес формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти для забезпечення якісної освітньої підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців. Проаналізовано трактування сутності категорій «компетентність», «професійна компетентність» і «професійна компетентність студента» та досліджено основні характерні ознаки професійної компетентності. Проаналізовано основні різновиди професійної компетентності, такі як соціальна компетентність, спеціальна компетентність, індивідуальна компетентність та особиста компетентність. Установлено, що формування компетентного спеціаліста нового покоління неможливе без створення цілісного освітнього простору на різних його рівнях та ступенях в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. Проаналізовано положення концепції формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. Визначено, які види цифрових технологій застосовуються для формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. На основі проведеного опитування студентів встановлено, що викладачі найчастіше застосовують такі цифрові технології: мобільне навчання (100%), електронне навчання (98%), самостійне навчання (90%), віртуальний клас (85%) та масові відкриті онлайн-курси (МООС) (71%). Доведено, що викладачі дуже рідко застосовують LCMS (систему управління змістом навчання) (1%), систему управління курсами (CMS) (2%), NGDLE (цифрове навчальне середовище наступного покоління) (4%), PIES (персоналізовану інтегровану освітню систему) (4%). Викладачі навчальних закладів зазначили, що найбільше застосовують такі цифрові технології: електронне навчання (100%), мобільне навчання (99%), самостійне навчання (95%), змішане навчання (93%) та LCMS (систему управління змістом навчання) (91%).

Ключові слова: професійна компетентність, студент, адаптивно-цифрове середовище, заклади вищої освіти.

Oleksandra CHUBREI,*orcid.org/0000-0003-4276-1396**Dr. in Pedagogics, Professor;**Associate Professor at the Department of Economic Geography and Environmental Management
Chernivtsi National Pedagogical University
(Chernivtsi, Ukraine) o.chubrey_chnu@ukr.net***Hanna MUDRENKO,***orcid.org/0000-0002-2839-2400**Lecturer at the Department of English Language for Non-Philological Specialities
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) annamudrenko@ukr.net***Oleksandr SHEPEL,***orcid.org/0000-0003-4581-5441**Lecturer at the Foreign Languages Department
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) oleksandr.shepel@kname.edu.ua*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE ADAPTIVE-DIGITAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The paper studies the process of formation of professional competence of students in the adaptive-digital environment of higher education institutions to ensure quality educational training of future qualified professionals. The interpretation of the essence of the categories "competence", "professional competence" and "professional competence of the student" is analyzed and the main characteristic features of professional competence are investigated. The main types of professional competence, such as social competence, special competence, individual competence and personal competence, are analyzed. It is established that the formation of a competent specialist of the new generation is impossible without the creation of a holistic educational space at its various levels and degrees in the adaptive-digital environment of higher education. The provisions of the concept of formation of professional competence of students in the adaptive-digital environment of higher education institution are analyzed. It is established what types of digital technologies are used for the formation of professional competence of students in the adaptive-digital environment of higher education. Based on a survey of students, it was found that teachers most often use the following digital technologies: mobile learning (100%), e-learning (98%), self-study (90%), virtual classroom (85%) and mass open online courses (MOOC) (71%). It is determined that teachers very rarely use LCMS (content management system) (1%), course management system (CMS) (2%), NGDLE (next generation digital learning environment) (4%), PIES (personalized integrated education system) (4%). Teachers of educational institutions noted that the following digital technologies are most used: e-learning (100%), mobile learning (99%), independent learning (95%), blended learning (93%) and LCMS (learning content management system) (91%).

Key words: *professional competence, student, adaptive-digital environment, institutions of higher education.*

Постановка проблеми. Цифрова економіка та цифрове суспільство як глобальні тенденції сучасності потребують адаптації та модернізації системи освіти в закладі вищої освіти, головною метою якої є підготовка студентів до життя та професійної діяльності в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. Інноваційні зміни у вищій освіті України визначили необхідність проектування адекватних соціально-педагогічних умов для формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти, що вимагають розроблення та впровадження нової моделі практики, в основі якої компетентнісний підхід буде пріоритетним.

Сьогодні у сфері освіти активно впроваджується компетентнісний підхід, який виник у від-

повідь на зміни навчальних умов в закладах вищої освіти, що появились з переходом до цифрової економіки. Нова парадигма освіти полягає у формуванні компетентностей, які визначаються освітньою галуззю і відбуваються під час навчання та безперервного самовдосконалення майбутніх фахівців. У контексті підготовки майбутніх професійних фахівців перспективною є зосередження уваги на предметній галузі, яка охоплює формування компетентностей, необхідних знань та навичок для впровадження їх у професійну практику.

Формування нових вимог до реалізації та змісту навчального процесу, особливо в частині його персоналізації у вигляді розробки індивідуальних освітніх маршрутів і забезпечення практикоорієнтованого та компетентнісного підходу

стимулює впровадження різноманітних форм цифрової освіти, в тому числі адаптивних систем, змішаних форм навчання, застосування методики тематичних досліджень, мобільного навчання, гейміфікації, проєктної діяльності тощо. Для того щоб нові освітні технології були максимально ефективними, необхідно розробити сприятливі умови для формування ефективного адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти, які будуть фундаментально впливати на результати навчання та на формування професійної компетентності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематику дослідження процесу формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти досліджує незначна кількість науковців. Зокрема, наукові праці В. М. Курепіна, В. С. Синякова, Е. А. Полякової, І. А. Зимньої, Л. А. Кочемасова, С. В. Уса, С. М. Хоцкіної присвячені аналізу деяких аспектів формування професійної компетентності студентів у межах глобалізаційних процесів, які вплинули на генезис та становлення компетентного фахівця в певній професійній діяльності. Проте, незважаючи на велику кількість оригінальних та змістових праць як зарубіжних, так і вітчизняних учених із досліджуваної проблематики, потрібно зазначити, що практично відсутні дослідження, присвячені проблемам аналізу процесу формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти.

Метою статті є дослідження процесу формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. Для досягнення мети поставлено такі завдання: 1) визначити сутність основних понять «компетентність», «професійна компетентність» та «професійна компетентність студента» та їхні основні ознаки; 2) проаналізувати процес формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти; 3) здійснити аналіз основних видів цифрових технологій, які застосовуються для формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти.

Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі однією з головних проблем, яка існує в будь-якій компанії чи організації, є підбір висококвалі-

фікованого персоналу, який може забезпечити виживання компанії на ринку. Вчені, які базуються на компетентнісному підході, зазначають, що різниця між компетентним і висококваліфікованим експертом полягає в тому, що раніше існував не просто певний рівень знань і навичок, але й те, як вони можуть використовувати їх у своїй професійній діяльності (Зимняя, 2003: 3).

У вітчизняній та міжнародній науковій думці існує чимало трактувань поняття «компетентність». Серед них найбільш влучними, на нашу думку, є:

1) знання, вміння, навички та поведінка, необхідні працівникам для задоволення вимог роботодавця, що являється фактором, який допомагає людині працювати ефективніше, ніж іншим (Hà Thị Kim Hằng, 2020: 68);

2) відповідність вимогам, критеріям і стандартам в існуючих сферах професійної діяльності та здатність отримувати очікувані результати професійної діяльності й володіти ситуацією (Хоцкіна, 2013: 4);

3) здатність людини бути кваліфікованою для того, щоб зробити роботу (Oxford dictionary, 2021; Cambridge dictionary, 2021);

4) поінформованість, авторитетність (компетентність у питаннях суспільства);

5) особистісна якість суб'єкта, що виявляється в спеціалізованій діяльності в системі соціального та технологічного поділу праці, який може розглядатися в сукупності компетентностей як структурних компонентів компетентності (Кочемасова, 2016: 88).

Натепер більшість закладів вищої освіти застосовують підхід, який заснований на компетентностях, де застосовуються активні, інтерактивні, адаптивні та цифрові навчальні стратегії, які включають застосування мереж зв'язку нового покоління, технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, хмарних технологій, блокчейн-технологій та інших адаптивно-цифрових методик (Vasbieva, Kalugina, 2016: 61).

Професійна компетентність визначається як:

– гнучкий, динамічно розвиваючий спектр знань, умінь та особливостей особистості фахівця, який необхідний для здійснення певного виду діяльності (The European Qualifications, 2008);

– сукупність інтегральних характеристик особистості, які визначають здатність професіонала реалізовувати в діяльності діапазон соціально-професійних знань для підтримки тих, хто потребує підвищення якості надання соціальних послуг;

– готовність до побудови конструктивних соціальних відносин взаємодії, взаємсприйняття та

розуміння іншої особистості, що ініціюють прагнення спеціаліста до особистісного зростання, професійної самореалізації і самоствердження в різноманітних сферах діяльності (Кочемасова, 2011: 464).

– інтегральна, виявлена в діяльності характеристика особистості, що визначає успіх професійної діяльності та відповідальність за її результати.

Отже, професійна компетентність визначається як одна із ключових підструктур суб'єкта професійної діяльності, що означає його теоретичну та практичну готовність до професійної діяльності. Варто зазначити, що професійна компетентність студента розглядається як результат здійснення особистісних та професійних можливостей в основних формах соціальної активності та життєдіяльності. На рисунку 1 відображені основні різновиди професійної компетентності.

Педагогічні підходи – функціонально-діяльнісний, аксеологічний, універсальний, особистісно орієнтований дозволяють визначити, що професійна компетентність студента виступає його інтегративною професійно-особистісною характеристикою, що визначає якість його діяльності, яка виражається в здатності діяти адекватно, самостійно та відповідально у відповідній професійній сфері, що відображає готовність до самооцінки, саморозвитку та самореалізації (Кочемасова, 2016: 88–89).

Формування компетентного спеціаліста нового покоління неможливе без створення цілісного освітнього простору на різних його рівнях та ступенях в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. Ефективність підготовки фахівців реалізується на основі таких підходів: мотиваційного, що сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку потреб у здобутті освіти та пізнавального інтересу; змістового, що полягає у

формуванні знань, практичних та інтелектуальних умінь і навичок, а також компонентів творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища; організаційно-педагогічного підходу, який проявляється у формах, методах та способах організації навчальної діяльності студентів на кожному ступені навчання.

На основі наведених підходів сформульовані положення концепції формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти:

1. Досягнення головної мети сучасної освіти – підготовки професійно компетентного спеціаліста в процесі навчання дисциплін – здійснюється як на основі цілей та завдань, що визначаються вимогами соціальних умов ринкової економіки до системи освіти та особистості в цілому, особистісними інтересами, так і системою вищої освіти.

2. Методологічну основу формування професійної компетентності в процесі підготовки становить системно-аксіологічний підхід, що передбачає викладення матеріалу в певній послідовності з наростаючою системою цінностей освіти – у цьому проявляється його мотиваційна функція. Під час реалізації цього підходу формуються ключові компетенції: студенти набувають не тільки фундаментальних знань та початкових умінь із професійної діяльності, але й усвідомлюють їх необхідність в освоєнні різних спеціальностей, а також їх значущість для здійснення інших видів діяльності.

3. Системно-аксіологічний підхід до навчання реалізується на основі інтеграції та диференціації предметної освіти. Інтеграція передбачає наявність міжпредметних зв'язків, а також кореляцію змісту предметів освітнього циклу з таким у вищій освіті під час формування якостей фахівців певної професії в межах одного освітнього рівня.

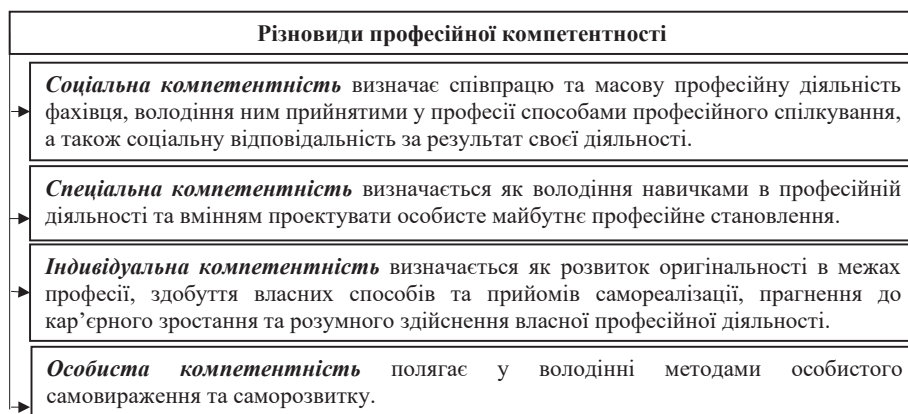


Рис. 1. Різновиди професійної компетентності

Примітка: складено на основі джерела (Кочемасова, 2016: 88–89)

4. Інтегративно-диференційований підхід здійснюється через змістове профілювання предметів освітнього циклу, їх гуманізацію, гуманітаризацію, екологізацію, а також через реалізацію регіонального компонента.

5. Виявлення ефективності процесу формування професійної компетентності здійснюється шляхом комплексної оцінки досягнень студентів, що дозволяє визначити рівень сформованості ключових компетенцій студентів закладів вищої освіти. При цьому використовуються інноваційні вимірювачі та традиційні методики, на основі яких оцінюються когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти компетенцій.

6. Результатом реалізації сформульованих положень є сформованість ключових компетенцій у студентів, а також різних компонентів професійної компетентності на даному рівні пізнання, що дозволяють індивіду адаптуватися в умовах цифрової економіки, яка швидко змінюється.

Таким чином, під час формування компетенцій фахівців на перше місце ставиться не наявність певних наукових знань, а здатність людини здійснювати конкретну професійну діяльність у межах прийнятих стандартів. Функціональна основа компетентності є ядром системи вищої освіти. Компетентнісний підхід спрямований на подолання багатьох протиріч, властивих сучасному етапу розвитку освіти та науки, особистості та суспільства. Однак він об'єктивно робить значущими протиріччя іншого рівня, що виходять за межі традиційної освітньої проблематики, які необхідно враховувати в побудові освітніх моделей, реальної освітньої діяльності та шляхів удосконалення вищої освіти (Полякова, 2012: 32–33).

Щоб задовольнити потреби сучасної цифрової економіки та ринку праці, вища освіта повинна виходити за рамки традицій. Нова концепція Education 3.0 повністю зосереджена на студенті, що передбачає особисту траєкторію для кожного студента та звертає увагу на нові вміння та навички, які здобуваються студентами, а не на прості оцінки, як доказ того, що якийсь конкретний предмет був засвоєний (Govindasamy, Kwe, 2020: 94–95). Для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання цифрових інструментів у рамках навчального процесу стає не примхою, а необхідністю. Адаптивно-цифрове середовище, що використовується в процесі навчання, представлено на рис. 2, на якому подано кілька прикладів автоматизованих цифрових технологій, що застосовуються в різних закладах вищої освіти.

Використання цифрових технологій для формування професійної компетентності студентів в

умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти, поза всяким сумнівом, потребує розвитку інфраструктури університетського освітнього середовища: введення в дію комп'ютерного обладнання, засобів мережевої підтримки, інформаційних терміналів, освітніх та методичних прийомів та технічної підтримки цифрових технологій, а також розроблення стратегії оснащення навчальних закладів необхідним навчальним програмним забезпеченням. Адміністрація закладів вищої освіти повинна розробити довгострокову програму інформатизації, спрямовану на введення в дію системи автоматизації управління освітнім процесом, що дозволяє підвищити ефективність управління та продуктивність навчання студентів, а також забезпечити формування професійної компетентності студентів. Забезпечення потужних зворотних зв'язків в освітній системі надає можливість оперативно вносити необхідні корективи у зміст, методи та форми освіти, а також дозволяє оптимізувати вирішення складних проблем методичного й технічного забезпечення інформатизації в ході реалізації навчання.

В умовах адаптивно-цифрового середовища викладачі повинні розробляти та реалізовувати нові освітні програми, які базуються на застосуванні цифрових технологій, котрі враховують останні наукові досягнення, тому викладачі повинні систематично самовдосконалюватися, постійно актуалізувати знання, оновлювати методи, організаційні форми та засоби роботи для забезпечення формування професійної компетентності студентів (Martin, et al., 2002).

Було проведено онлайн-опитування з 20 вересня по 30 листопада 2021 року, яке збирало інформацію від 5000 студентів та 500 викладачів таких закладів вищої освіти, як: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Національний технічний університет України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського», Львівський національний університет імені Івана Франка та Національний університет «Львівська політехніка». Дані респонденти відповідали на запитання про свій досвід навчання, мотивацію, очікування, загальне задоволення цифровими технологіями та їх вплив на формування професійної компетентності в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти.

На запитання: «Які з перелічених нижче цифрових технологій викладачі застосовують в умовах адаптивно-цифрового середовища?» студенти навчальних закладів зазначили, що найчастіше

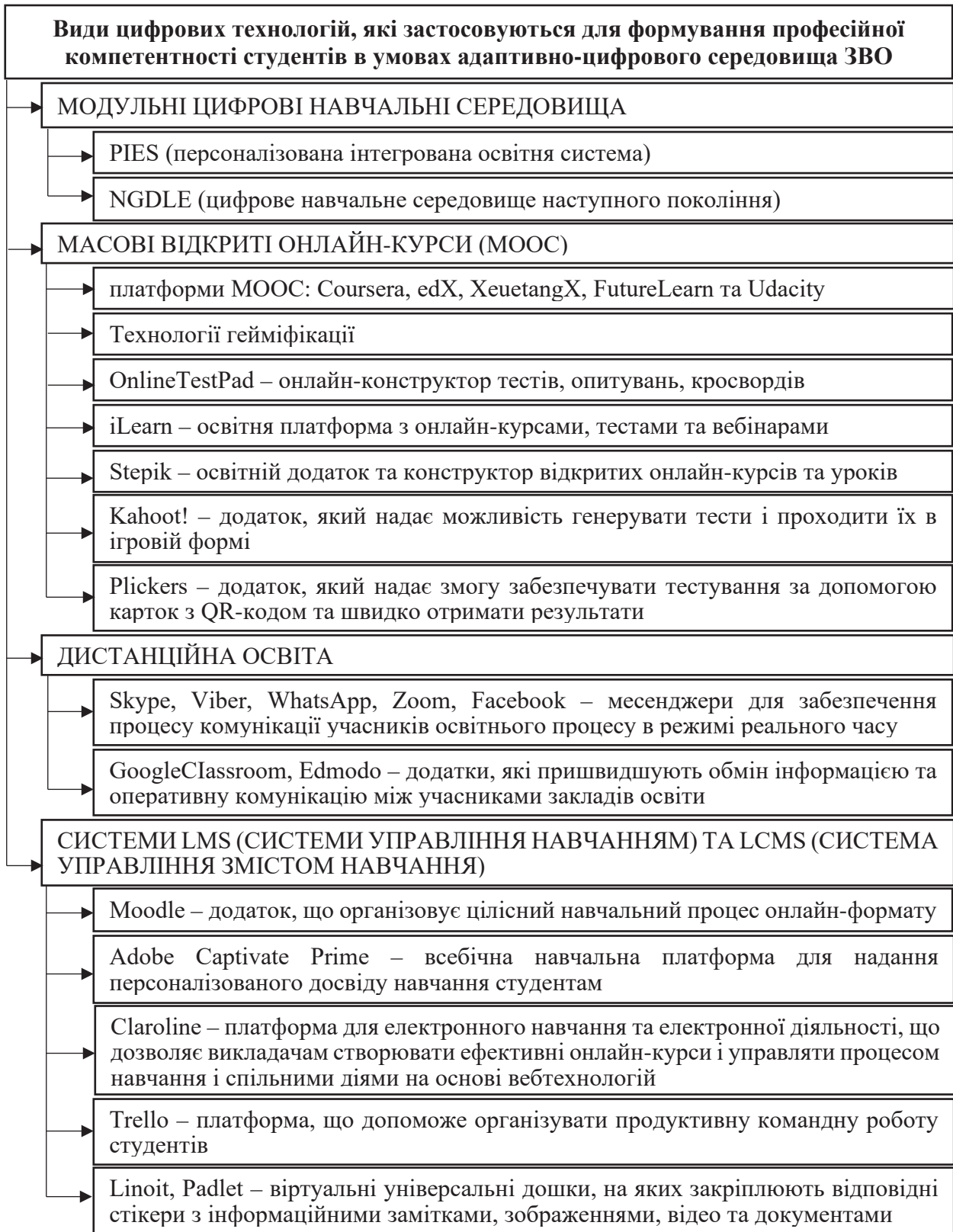


Рис. 2. Види цифрових технологій, які застосовуються для формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти

Примітка: складено на основі джерел: (Куренін та ін., 2020: 134; Kupriyanovskij et al., 2016; Brown et al., 2015; Freitas et al. 2015: 458–460; Kalimullina, et al. 2021: 229)

викладачі застосовують: мобільне навчання (100%), електронне навчання (98%), самостійне навчання (90%), віртуальний клас (85%) та масові відкриті онлайн-курси (МООС) (71%), а дуже рідко – LCMS (систему управління змістом навчання) (1%), систему управління курсами (CMS) (2%), NGDLE (цифрове навчальне середовище наступного покоління) (4%), PIES (персоналізовану інтегровану освітню систему) (4%) (див. рис. 3).

На запитання «Перелічіть цифрові технології, які ви використовуєте в навчальній програмі» викладачі навчальних закладів зазначили, що найбільше застосовують такі цифрові технології: електронне навчання (100%), мобільне навчання (99%), самостійне навчання (95%), змішане навчання (93%) та LCMS (система управління змістом навчання) (91%), а найменше застосовують технології гейміфікації (27%) та NGDLE (цифрове навчальне середовище наступного покоління) (29%). Тому цифрові технології загалом відомі викладачам, але не всі вони використовуються в їхній професійній діяльності (див. рис. 4).

На питання «Чи постійно ви використовуєте цифрові технології для компетентної підготовки студентів?» 95% викладачів навчальних закладів відповіли «так», а частина зазначила, що «ні» (5%).

Отже, можна зробити висновок, що формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти сприяє подальшому успішному працевлаштуванню після закінчення навчання та фаховій відповідності ринку праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в умовах інтенсифікації інтеграційних процесів формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти набуває все більшої актуальності. Забезпечення відповідного функціонування сучасної освіти розглядається як одне із пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення ринку праці професійними фахівцями. Професійна компетентність є життєво важливою та вирішальною для розвитку особистості майбутнього кваліфікованого фахівця у XXI столітті. Важливість формування професійної компетентності студентів сконцентрована на отримання якісно нового результату в системі вищої освіти, який відповідав би стану й тенденціям світового освітнього суспільства та умовам адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти. У результаті компетентнісно орієнтованого навчання майбутні фахівці набувають

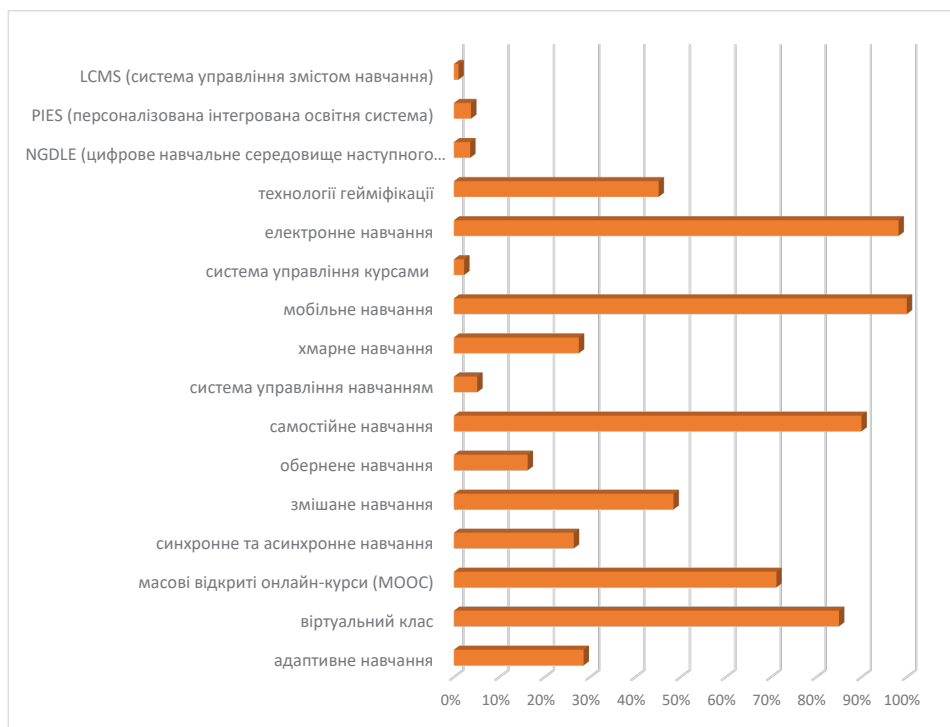


Рис. 3. Які з перелічених нижче цифрових технологій викладачі застосовують в умовах адаптивно-цифрового середовища?

Примітка: складено на основі даних опитування

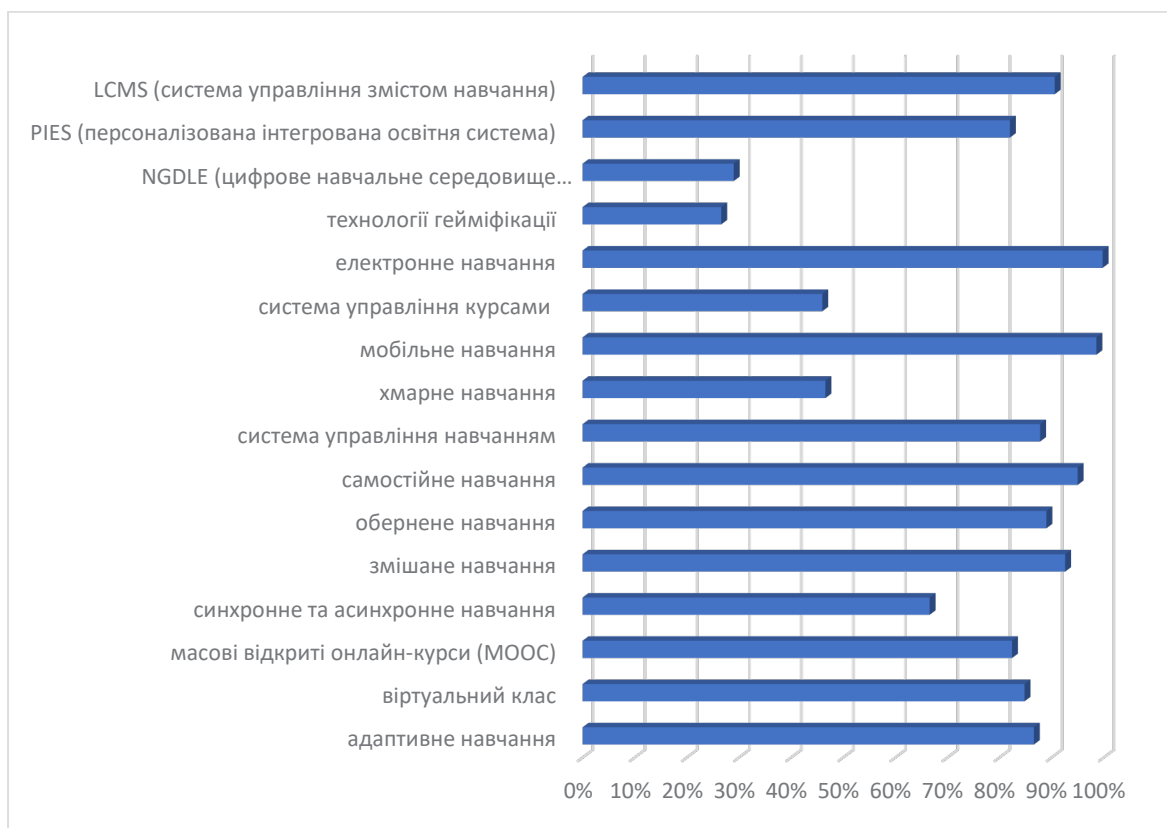


Рис. 4. Перелічіть цифрові технології, які ви використовуєте в навчальній програмі

Примітка: складено на основі даних опитування

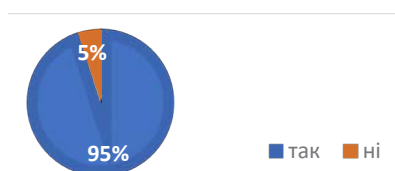


Рис. 5. Чи постійно ви використовуєте цифрові технології для компетентної підготовки студентів?

Примітка: складено на основі даних опитування

здатності працювати з професійно значущим матеріалом, самостійно здобувати нові знання та розвивати особистий творчий потенціал.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальної системи задля формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти, що дасть змогу покращити поточну якість вищої освіти під час формування майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Hà Thị Kim Hằng. Influence of business english on formation of professional competence of students. *The European Journal of Humanities and Social Sciences, Philology and linguistics*. 2020. Issue 1. P. 68–70. DOI: <https://doi.org/10.29013/EJHSS-20-1-68-70> (дата звернення: 21.12.2021).
3. Хоцкіна С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2013. 20 с.
4. Oxford dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence> (дата звернення: 21.12.2021).
5. Cambridge dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/competence> (дата звернення: 21.12.2021).
6. Кочемасова Л. А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза. *Успехи современной науки*. 2016. Т. 1. № 7. С. 88–90.
7. Vasbieva D.G., Kalugina O.A. An Analysis of Students' Intercultural Competence Levels in a Non-Linguistic Higher School. *XLinguae Journal*. 2016. Vol. 9. Issue 3. P. 58–69.
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. 2008. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (дата звернення: 21.12.2021).

9. Кочемасова Л. А. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в контексте педагогической практики. *Вестник ОГУ. Оренбург* : Изд-во ОГУ, 2011. № 16 (135). С. 463–466.
10. Полякова Е. А. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки. *Среднее профессиональное образование*. 2012. № 11. С. 32–33.
11. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*. 2020. № 5 (2). S. 93–112.
12. Курепін В. М., Синякова В. С., Ус С. В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. *Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві* : тези доповідей, м. Миколаїв, 18-20 листопада 2020 р. Миколаїв : Миколаївський національний аграрний університет, 2020. С. 132–135.
13. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain / V. P. Kupriyanovskij et al. *International Journal of Open Information Technologies*. 2016. 4 (4).
14. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> (дата звернення: 21.12.2021).
15. Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*. 2015. 46 (3). 455–471.
16. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021. 8 (1). 226–238. URL: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> (дата звернення: 21.12.2021).
17. An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology / W. Martin et al. New York. 2002. URL: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report (дата звернення: 21.12.2021).

REFERENCES

1. Zymova, I.A. (2003). Kliuchovi kompetentsii - nova paradyhma rezultatu osvity. [Key competencies - a new paradigm of the result of education]. *Vyshcha osvita sohodni*. № 5. pp. 34–42 [in Russian].
2. Hà Thị Kim Hằng. (2020). Influence of business english on formation of professional competence of students. *The European Journal of Humanities and Social Sciences, Philology and linguistics*, Issue 1. pp. 68 – 70. DOI: <https://doi.org/10.29013/EJHSS-20-1-68-70>
3. Khot'skina, S. M. (2013). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin. [Formation of communal competence of maybut economies in the process of development of humanitarian disciplines]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. «Teoriia ta metodyka profesiinoho osvity. K. Kyivskiy universytet im. B. Hrinchenka, 20 p. [in Ukrainian].
4. Oxford dictionary. (2021). Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/>
5. Cambridge dictionary (2021). Available at: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/competence>
6. Kochemasova, L. A. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoy kompetentnosti studentiv v osvithomu prostori VNZ. [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of students in the educational space of the university]. *Uspikhy suchasnoy nauky*. T. 1. №7. pp. 88–90 [in Russian].
7. Vashieva, D.G., Kalugina, O.A. (2016). An Analysis of Students' Intercultural Competence Levels in a Non-Linguistic Higher School. *XLinguae Journal*, Vol. 9, Issue 3, pp. 58–69
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. (2008). Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture
9. Kochemasova, L.A. (2011). Formuvannia profesiinoy kompetentnosti sotsialnoho pedahoha u tykh pedahohichnoy praktyky. [Formation of professional competence of a social teacher in the context of pedagogical practice]. *Visnyk ODU. Orenburh: Vyd-vo ODU*. № 16 (135). pp. 463 – 466 [in Russian].
10. Poliakova, Ye.A. (2012). Formuvannia profesiinoy kompetentnosti studentiv u protsesi profesiinoy pidhotovky. [Formation of professional competence of students in the process of professional training]. *Serednia profesiina osvita*. № 11. pp. 32–33 [in Russian].
11. Govindasamy, M. K., Kwe, N. M. (2020). Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 5(2), 93–112
12. Kurepin, V. M., Syniakova, V. S., Vus, S. V. (2020). Orhanizatsiia osvithoho protsesu v zakladakh profesiinoho (profesiino-tekhnichnoho) osvity na period karantynu. [Organization of the educational process in the pledges of professional (professional and technical) education for the period of quarantine]. *Aktualni problemy zhyttiedialnosti liudyny u suchasnomu suspilstvi: tezy dopovidei ...*, m. Mykolaiv, 18-20 lystopada 2020 r. Mykolaiv: Mykolaivskiy natsionalnyi ahraryni universytet, pp. 132–135 [in Ukrainian].
13. Kupriyanovskij, V. P., Sinyagov, S. A., Namiot, D. E., Dobrynin, A. P., Heryh, C., Yu, K. (2016). Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4(4)
14. Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper, available at: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf>
15. Freitas, S. I., Morgan, J., Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455–471
16. Kalimullina, O., Tarman, B., Stepanova, I. (2021). Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226–238, available at: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347>
17. Martin, W., Gersick, A., Nudell, H., Culp, K. M. (2002). An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York, available at: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report

УДК 373.2.011.3-51:378.046-021.68(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-31>

Ганна ШВЕД,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою,
викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій
Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради
(Херсон, Україна) *sone4ko86@ukr.net*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УРСР У 80–90-ТІ РР. ХХ СТ.

Статтю присвячено дослідженню історико-педагогічних аспектів післядипломної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у 80–90-ті рр. ХХ ст. Виявлено чинники, які сприяли змінам системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів. Охарактеризовано основні події зазначеного періоду, впродовж якого тривали активний розвиток підвищення кваліфікації та оновлення змісту післядипломної освіти.

Розкрито основні події, що вплинули на зміни у післядипломній освіті педагогів дошкільної галузі досліджуваного періоду. Встановлено, що в зазначений хронологічний проміжок обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів, які вважалися центром підвищення кваліфікації педагогів дошкільної галузі, швидко реагували на тогочасні зміни, висвітлюючи актуальні питання дошкільної освіти під час підвищення професійного розвитку.

Висвітлено вплив реформи загальноосвітньої та професійної школи 1984 р. на зміни в організації роботи дошкільних закладів; мова йде про розробку нового програмно-методичного забезпечення, яке передбачало висвітлення особливостей психологічної готовності дітей до навчання у школі, аналіз програм першого класу, формування математичних уявлень та основ грамоти під час підготовки дітей до школи. Наслідком таких змін стало оновлення тематики в навчальних планах курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів.

Окреслено вплив розроблених варіативних програм дошкільного виховання та ефект від реалізації завдань патріотичного спрямування, що відбулися у зв'язку зі здобуттям незалежності та зумовили початок нового періоду розвитку післядипломної освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні питання практичного використання матеріалів статті у сучасній післядипломній освіті щодо організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, педагогічні працівники, дошкільні заклади.

Hanna SHVED,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

Doctoral Student Outside the Graduate School,
Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Preschool,
Primary Education and Language Communications
Municipal Higher Educational Institution “Kherson Academy of Continuing Education”
of Kherson Regional Council
(Kherson, Ukraine) *sone4ko86@ukr.net*

POSTGRADUATE EDUCATION OF PEDAGOGICAL STAFF OF PRESCHOOL INSTITUTIONS OF THE USSR IN THE 80–90'S OF THE TWENTIETH CENTURY

The article is devoted to the study of historical and pedagogical aspects of postgraduate education of pedagogical staff of preschool institutions of the USSR in the 80–90's of the twentieth century. Factors that contributed to changes in the system of professional development of pedagogical staff of preschool institutions have been identified. The main events of this period have been characterized, in particular, the active development of advanced training and updating the content of postgraduate education.

The main events that influenced the changes in postgraduate education of preschool teachers of the studied period have been described. It is established that in the studied chronological period Regional Extension Course Institutes for Teachers, which were regarded as the center of professional development of preschool teachers, reacted quickly to the changes of that time, highlighting acute issues of preschool education during professional development.

The influence of the reform of secondary and vocational schools in 1984 on changes in the organization of preschool institutions has been highlighted, in particular, the development of new software and methodological support, which included children's psychological readiness to school, analysis of the first grade programs, the formation of mathematical concepts and basics of literacy in preparing children for school. The result of such changes was the updating of themes in the curricula of advanced training courses for preschool teachers.

The influence of developed varied programs of preschool education and realization of patriotic tasks, which took place in connection with gaining independence and gave rise to the beginning of a new period of development of postgraduate education, have been outlined.

Prospects for further research are to study the practical use of research materials in modern postgraduate education for the organization of professional development of preschool teachers.

Key words: *postgraduate education, professional development, teachers, preschool institutions.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України відбуваються реформаційні процеси на різних рівнях освіти, які, безумовно, впливають на трансформацію організації та змісту післядипломної освіти. Насамперед зміни спрямовані на вдосконалення механізмів організації професійного розвитку, що передбачає реалізацію академічної свободи педагога, вибір форм, видів і напрямів відповідно до його професійних запитів.

Крізь призму історико-педагогічних досліджень галузі післядипломної освіти можемо констатувати наявність змін у сфері підвищення професійного рівня педагогічних працівників дошкільної галузі з часів становлення й до сучасного стану. Тому важливо дослідити якісні зміни вітчизняного досвіду підвищення кваліфікації в період реформаційних процесів та визначити позитивні надбання для запровадження в реаліях сучасного освітнього простору.

Аналіз досліджень. Особливості історичного розвитку післядипломної педагогічної освіти у різні періоди було висвітлено в наукових дослідженнях Л. Березівської, І. Жорової, С. Крисюка, А. Кузьмінського, А. Опольської, В. Примакової, Г. Чух. Досліджуючи хронологічний проміжок 80–90-х рр. ХХ ст., у своїх працях усі науковці визначали його як період освітніх реформацій та переорієнтації у галузі післядипломної освіти.

Кожен із дослідників виокремлює різні аспекти розвитку системи вдосконалення кваліфікації педагогів певних галузей, проте особливості післядипломної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів вивчено не досить.

Метою статті є визначення особливостей післядипломної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у 80–90-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. На початку 80-х рр. ХХ ст. відбулися істотні зміни в усіх сферах суспільного життя, що пов'язано з процесом перебудови у країні та курсом на прискорення соціально-економічного розвитку. В нашому полі зору – освітні зміни, зокрема зміни у дошкільній галузі, а також у сфері підвищення кваліфікації.

У більшості історико-педагогічних досліджень такі трансформації пов'язують з виконанням завдань, що були поставлені перед загальноосвітньою та професійною школою (1984 р.), які

визначали науково обґрунтовану програму вдосконалення освітньої галузі країни (Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів Української РСР, 1984). Серед основних завдань цієї реформи слід відзначити поступовий перехід із 1986 р. на навчання дітей з 6-річного віку, взаємозв'язок дошкільного закладу і школи, що призвело до змін у змісті та організації роботи в дошкільних закладах.

Цікавим для нашого дослідження є документ «Про переведення в порядку досліду учнів початкових класів ряду загальноосвітніх шкіл на п'ятиденний навчальний тиждень і введення навчання дітей з 6-річного віку», який передбачав введення навчання дітей з 6 років у підготовчих класах загальноосвітніх шкіл і в старших (підготовчих) групах дошкільних закладів із 1981/82 навчального року, що вказує на організацію пілотних дошкільних закладів (Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів Української РСР, 1981). З огляду на це основну увагу в ті часи було приділено організації умов для навчання шестирічок.

Згодом на основі Типової програми Міністерством освіти СРСР та Науково-дослідним інститутом дошкільного виховання було розроблено програму для навчання дітей у підготовчих групах дошкільних закладів, зміст якої було спрямовано не тільки на всебічний розвиток дитини, але й на підготовку її до школи, що було першочерговим на цьому етапі розвитку освіти (Артемова, Кунько, 1982: 4).

Зміни, які відбулися в дошкільній освітній галузі, знаходили своє відображення у навчальних планах і програмах обласних інститутів удосконалення вчителів. Як свідчить аналіз діяльності Херсонського обласного інституту вдосконалення вчителів, для уникнення надмірної інтенсифікації в галузі дошкільної освіти до змісту навчальних планів було введено такі теми: «Поняття психологічної готовності дитини до навчання у школі та шляхи формування в дошкільному закладі», «Психолого-педагогічні основи початкового навчання та аналіз програм першого класу», «Завдання та засоби розумового виховання», «Формування початкових математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Навчання грамоти дітей у дошкільному закладі» тощо (ДАХО. Ф. Р-2419. Оп. 2. Спр. 919: 1–7).

Згодом, базуючись на дослідженнях 70–80-х рр. ХХ ст., у 1984 р. було розроблено «Типову програму виховання і навчання в дитячому садку», на основі якої було видано програми для роботи в дошкільних закладах у радянських республіках. Дослідження, проведені в галузі фізіології, психології та педагогіки, дали змогу стверджувати, що потенційні можливості дітей дошкільного віку значно вищі, ніж вважалося досі. Програма була спрямована на всебічний розвиток дитини та спеціальну підготовку до подальшого навчання у школі (Шабаева та ін., 1989: 335). Безумовно, зазначені напрями були пріоритетними на курсах підвищення кваліфікації й передбачали підготовку працівників дошкільних закладів не тільки до правильної організації пропедевтики грамоти, формування елементарних математичних уявлень, підготовки руки до письма, але й до формування в дітей дошкільного віку моральних якостей, культури поведінки.

Проголошений курс на прискорення соціально-економічного розвитку країни у 1985 р. збігається з запровадженням атестації вихователів дошкільних закладів, затвердженням Положення про методичну роботу з педагогічними кадрами установ народної освіти Української РСР, що свідчить про позитивні зрушення в організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Визначною подією 1989 р. стала розробка Концепції дошкільного виховання, яка визначала позицію дитини у суспільстві, значення дошкільного дитинства, запроваджувала гуманізацію в роботі з дітьми, особливості перебудови змісту освітньої роботи з ними, враховувала вікові особливості у навчанні та вихованні дошкільників. Ця Концепція висвітлювала негативні сторони тогочасної галузі дошкільної освіти, оскільки основну увагу було спрямовано на ідеологізацію змісту освіти, пріоритетність навчання над вихованням, зокрема, на підготовку дітей до навчання у школі та озброєння дітей конкретним обсягом знань, не враховуючи при цьому специфіку розвитку дошкільного дитинства та індивідуальні особливості кожної дитини (Концепція дошкільного виховання, 1989).

З огляду на схвалення вищезазначених поглядів на суспільне дошкільне виховання знаходимо

істотні зміни в освітній діяльності обласних інститутів удосконалення вчителів. Наприклад, у навчальних планах підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів Херсонського обласного інституту вдосконалення вчителів знаходимо тематичні навчальні плани, професійний блок яких висвітлює нові підходи до виховання та навчання дітей за принципами гармонійного розвитку й особливості інтенсифікації навчально-виховного процесу в світлі Концепції неперервної освіти. Блок політичного складника був спрямований на висвітлення особливостей політичної системи, основних тенденцій світового розвитку та політичної діяльності КПРС (ДАХО. Ф. Р-2419. Оп. 3. Спр. 337: 71–78).

Ухвалений у 1991 р. Закон Української РСР «Про освіту» задекларував право на підвищення професійного розвитку педагогічних працівників тільки у навчальних закладах підвищення кваліфікації, які мали дозвіл органів управління освіти на цей вид діяльності. Зміни, які відбулися в організації післядипломної освіти педагогів дошкільної галузі зазначеного періоду, пов'язуємо також із прийнятою колегією Міністерства народної освіти УРСР Програмою розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період, якою було передбачено розробку Концепції неперервного підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів.

Висновки. Отже, в період 80–90-х рр. ХХ ст. післядипломна освіта була спрямована на підвищення професійного розвитку педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у зв'язку зі змінами, які відбувалися внаслідок освітніх галузевих трансформацій та політичних змін на рівні країни.

Зміст післядипломної освіти початку 1990-х рр. орієнтував педагогів на використання диференційованого та індивідуального підходів до навчання і виховання дітей, які були пов'язані з розробкою варіативних програм дошкільного виховання та реалізацією завдань патріотичного спрямування, що зумовили початок нового періоду розвитку післядипломної освіти.

Перспективи подальшого вивчення зазначеної проблеми вбачаємо у більш детальному дослідженні післядипломної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів цього періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л., Кунько Т. Підготовчі групи: нова програма. *Дошкільне виховання*. 1982. № 8. С. 4–7.
2. История дошкольной педагогики : учебное пособие / М. Шабаева и др. ; под ред. Л. Литвина. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1989. 352 с.
3. Навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів на 1990 р. // Державний архів Херсонської області. Ф. Р-2419. Оп. 3. Спр. 337. 128 арк.

4. Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів Української РСР від 10 липня 1984 р. № 281. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html (дата звернення: 26.11.2021 р.).

5. Про переведення в порядку досліду учнів початкових класів ряду загальноосвітніх шкіл на п'ятиденний навчальний тиждень і введення навчання дітей з 6-річного віку : постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів Української РСР від 10 березня 1981 р. № 119. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP810119.html (дата звернення: 28.11.2021 р.)

6. Учебно-тематические планы курсовой переподготовки учителей области на 1983 г. // *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-2419. Оп. 2. Спр. 919. 179 арк.

7. Концепция дошкольного воспитания. *Дошкольное воспитание*. 1989. № 5. С. 10–23.

REFERENCES

1. Artemova, L., Kunko, T. (1982) Pidhotovchi hrupy: nova prohrama [Preparatory groups: a new program]. *Doshkilne vykhovannia*. № 8. P. 4–7. [in Ukrainian]

2. Istoriia doshkolnoi pedagogiki : uchebnoe posobie dlia studentov / M. Shabaeva et al. (1989) [History of Preschool Pedagogy: a textbook for students]. Moskva: Prosveshchenie. [in Russian]

3. Navchalno-tematychni plany kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv pochatkovykh klasiv ta vykhovateliv doshkilnykh zakladiv na 1990 r. [Thematic learning curricula of professional development courses for primary school teachers and preschool teachers in 1990]. Fund P-2419. Inventory 3. File 337. State Archive of Kherson region, Kherson. [in Ukrainian]

4. On further improvement of general secondary education of youth and improvement of working conditions of secondary school : Resolution of the Central Committee of the Communist Party and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated July 10, 1984. No 281. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP810119.html. [in Ukrainian]

5. On the transfer of a number of secondary school students to a five-day school week in the order of experimentation and the introduction of education for children from 6 years : Resolution of the Central Committee of the Communist Party and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated March 10, 1981. No. 119. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP810119.html. [in Ukrainian]

6. Uchebno-tematycheskye plany kursovoi perepodhotovky uchytelei oblasti na 1983 h. [Thematic learning curricula of teacher-retraining course of the region in 1983]. Fund P-2419. Inventory 2. File 919. State Archive of Kherson region, Kherson. [in Russian]

7. Kontseptsyia doshkolnoho vospytanyia (1989) [Preschool Education Concept]. *Doshkolnoe vospytanye*. No. 5, pp. 10–23. [in Russian]

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-32>**Віктор ШКІРИНЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-1917-4276*

викладач кафедри географії і туризму

Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

(Рівне, Україна) *pgf_megu@ukr.net***Ірина КОТЯШ,***orcid.org/0000-0002-3975-3339*

завідувач навчальної частини

Дніпровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти «Дніпровська

академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

(Дніпро, Україна) *irishka1112@ukr.net***Ольга ВАСКЕВИЧ,***orcid.org/0000-0002-1936-7342*

аспірант кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти

Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

(Київ, Україна) *kolle_a@ukr.net*

СУЧАСНІ ІНСТРУМЕНТИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті досліджуються сучасні інструменти мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності в умовах модернізації освіти, які є важливими елементами для формування результативної діяльності навчальних закладів. Проаналізовано трактування сутності категорій «компетентність особистості», «компетентність», «компетенція» та «мотиваційна компетентність» педагога і визначено їхні специфічні ознаки. Проаналізовано основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Визначено, що до сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності належать: емоційні (заохочення, навчально-пізнавальні ігри, стимулююче оцінювання тощо); пізнавальні (опора на життєвий досвід студента; створення проблемних ситуацій; спонукання до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; використання методу «мозкового штурму»); вольові (формування відповідального ставлення до навчання; створення ситуацій, в яких необхідно подолати пізнавальні труднощі; прогнозування майбутньої життєдіяльності); соціальні (розвиток бажання бути корисним для суспільства; зацікавленість результатами колективної роботи). Встановлено, що важливе місце в процесі формування навчальної мотивації займають такі форми й методи активного навчання, як: семінари, конференції, круглий стіл, аналіз конкретних ситуацій, постановка проблемного питання, метод «мозкового штурму», ділова гра. Встановлено, що мотиваційну компетентність педагога можна розвивати кількома індивідуальними або груповими методами і прийомами, такими як вивчення професійної літератури з мотивації; творчі дискусії з колегами, обмін досвідом; участь у зовнішніх професійних дискусіях та форумах; ведення та активація мотиваційного журналу чи щоденника; використання мотиваційного впливу старших співробітників, колег і студентів; участь у мотиваційно-просвітницьких заходах та тренінгах мотиваційних навичок. Сформовано структурну модель процесу формування професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, мотиваційна компетентність, інструменти мотивації, педагоги.

Viktor SHKIRYNETS,

orcid.org/0000-0002-1917-4276

Lecturer at the Department of Geography and Tourism

Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

(Rivne, Ukraine) pgf_megu@ukr.net

Iryna KOTIASH,

orcid.org/0000-0002-3975-3339

Head Educational Part

Dniprovsky Professional Pedagogical College

(Dnipro, Ukraine) irishka1112@ukr.net

Olha VASKEVYCH,

orcid.org/0000-0002-1936-7342

Postgraduate student at the Department of Theoretical Disciplines and Vocational Education

Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design

(Kyiv, Ukraine) kolle_a@ukr.net

MODERN INSTRUMENTS FOR MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS TO FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The paper studies the modern tools for motivating future teachers to form professional competence in the modernization of education, which are important elements for the formation of effective activities of educational institutions. The interpretation of the essence of the categories “personality competence”, “competence”, “competence” and “motivational competence” of the teacher is analyzed and their specific features are determined. The main directions of professional development of pedagogical workers are analyzed. It is determined that the modern tools for motivating future teachers to form professional competence include: emotional (encouragement, educational and cognitive games, stimulating assessment, etc.); cognitive (relying on the student's life experience; creating problem situations; encouraging the search for alternative solutions; performing creative tasks; using the method of “brainstorming”); volitional (formation of a responsible attitude to learning; creating situations in which it is necessary to overcome cognitive difficulties; forecasting future life); social (development of the desire to be useful to society; interest in the results of teamwork). It is established that an important place in the process of forming motivation is occupied by forms and methods of active learning such as: seminars, conferences, round tables, analysis of specific situations, problem statement, method of “brainstorming, business game”. It is established that the motivational competence of the teacher can be developed by several individual or group methods and techniques, such as studying the professional literature on motivation; creative discussions with colleagues exchange of experience; participation in external professional discussions and forums; keeping and activating a motivational journal or diary; use of motivational influence of senior employees, colleagues and students; participation in motivational and educational activities and trainings of motivational skills. A structural model of the process of forming professional competencies of future teachers has been formed.

Key words: *professional competence, motivational competence, motivation tools, teachers.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах стало актуальним питання підвищення рівня професійної компетентності майбутнього педагога, який моделює освітньо-виховний процес, самостійно формує і реалізовує нові ідеї та технології навчання. По-перше, професійно компетентний педагог надає позитивний вплив на формування творчих здібностей у здобувачів освіти, які отримують їх у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, педагог досягає кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, педагог вміє реалізувати власні професійні можливості. Оскільки умови освітнього середовища стали новими, змінюється зміст освіти, форми та методи навчання, до якості знань зростає вимога, ускладнюється структура проведення уроку – все

це потребує підвищення професійної компетентності та формування готовності майбутнього педагога до виконання професійної діяльності.

У зв'язку із цими умовами та глобалізаційними процесами, які відбуваються у світі, формується потреба в соціально і професійно активному педагогічному працівникові, котрий володіє високим рівнем кваліфікації, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням повсякчасно вдосконалювати свої фахові навички та реалізовувати подальше професійне зростання. Головним і визначальним завданням освітніх закладів на теперішньому етапі модернізації системи освіти України являється пошук форм її інтеграції з наукою, підвищення ролі та відповідальності педагогічних працівників, асекурації якості підвищення

професійної кваліфікації педагогічних працівників на рівні міжнародних вимог. Конкурентоспроможні педагогічні працівники повинні володіти фаховими вміннями та навичками, що базуються на сучасних спеціальних знаннях відповідної галузі та високим рівнем професійної кваліфікації, що ґрунтуються на критичному мисленні та здатності використовувати теоретичні надбання на практиці, тому сьогодні в умовах стрімкої цифровізації освіти актуальним є дослідження сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематику сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності досліджує незначна кількість науковців. Зокрема, наукові праці А. А. Дробіна, В. В. Краєвського, В. Г. Кременя, В. М. Полонського, І. В. Парфір'єва, Н. Ю. Скороходова, О. В. Овчарука, О. В. Темченка присвячені аналізу деяких аспектів мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності в умовах модернізації освіти.

Мета статті. Метою роботи є дослідження сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності для формування результативної діяльності освітніх установ і забезпечення якісної освітньої підготовки здобувачів освіти. Для досягнення мети визначено такі завдання: 1) визначити сутність понять «компетентність особистості», «компетентність», «компетенція» та «мотиваційна компетентність» педагога; 2) проаналізувати інструменти мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності; 3) сформулювати структурну модель процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність є однією із системотворчих якостей сучасного педагога, до проблеми розуміння якої в умовах модернізації освітнього процесу інтерес помітно підвищився. Компетентність педагога набуває все більшої актуальності у зв'язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, модернізується сфера освіти та зростає рівень вимог соціуму до педагога. Проте існують випадки, коли майбутній педагог виявляється слабо підготовленим до практичної роботи, погано володіє професійною майстерністю, а його рівень компетентності є низьким.

Встановлено, що в основі професійної компетентності є мотивація. Основна частина мотивації формується в процесі соціалізації особистості та її становлення. У реалізації компетентного підходу мотивацію необхідно вважати суб'єктивною, усвідомленою причиною поведінки та дії випускника закладу освіти. Мотивація спонукає до отримання нових знань, у випускника з'являється мета, задля досягнення якої він виявляє ініціативу (Парфир'єва, 2019: 172).

Сьогодні в здобувачів освіти відзначається байдужість до знань, небажання вчитися та низький рівень інтересів і мотивації. Активність у навчальній роботі в більшості здобувачів освіти сама по собі не проявляється, вона є результатом виховного та навчального впливу на студентів. Очевидно, що без внутрішньої та зовнішньої активності особистості, без опори на діяльність самого студента неможливо формувати позитивну мотивацію вчення, а відповідно, професійну компетентність і, зокрема, ключові компетентності майбутнього педагога (Краевский, 2010: 18).

Тому в закладі вищої освіти мають бути механізми, які допомагають викладачам і старшим працівникам підвищити бажання розвивати професійний та особистісний потенціал майбутніх педагогів, тобто для розвитку ключових компетенцій повинна бути мотивація. Мотивація визначається як наявність ентузіазму, який спонукає педагогів докласти надзвичайних зусиль для досягнення результатів (Keller, Price, 2011: 32). Залучити педагогічний персонал до роботи, а потім усім з ентузіазмом рухатися в правильному напрямку і є основною мотивацією (Reichheld, Rogers, 2005).

У сфері мотивації педагогів поділ пов'язаний із напрямом мотивації, який включає три можливості: 1) «мотивація до» – запускає процес прагнення до чогось, що стимулює енергію, і зосереджує її на дії, що веде відкритий шлях до нового досвіду, яке іноді називають позитивною мотивацією; 2) «мотивація від» – запускає процес уникнення чогось, поглинає енергію та готовність діяти, наближаючись до нового досвіду, яка розцінюється як негативна мотивація через замкнутість та пасивність; 3) «мотивація проти» – запускає процес активного протистояння чомусь, концентрує енергію та план дій як зацикленого на знищенні цілі, близькому до нового досвіду (Matuska, 2014: 84–85).

Окрім навчального виміру професії педагога, другий за потужністю вимір також є науковим – усі викладачі закладу вищої освіти мають бути науковцями та публікувати свої результати. Тому доречно включити погляд Маслоу, який представляє потреби, що характеризують моти-

вацію вчених: «Учених, як і всіх інших представників людського роду, мотивують загальновидові потреби: в їжі тощо; потреби безпеки, захисту та догляду; потреби в товаристві та в стосунках ласки й любові; потреби в повазі, репутації та статусі з відповідною самоповагою; потребою в самоактуалізації й самореалізації ідіосинкратичних і видових можливостей окремої людини» (Maslow, 1954: 2).

Оскільки освіта педагогічних працівників являється необхідним складником освіти впродовж життя, до неї відноситься й післядипломна освіта, що передбачає вдосконалення фахових компетентностей на основі здобутої вищої, професійної або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Післядипломна освіта включає підвищення кваліфікації педагогічних працівників задля вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності та здійснюється на підставі освітньої програми та організованого комплексу освітніх складників для досягнення визначених професійних результатів (Закон України «Про освіту», 2017).

У вітчизняній та міжнародній науковій думці існує чимало визначень поняття «компетентності особистості», де серед них найбільш влучним, на нашу думку, є: спеціально організований комплекс знань, умінь та навичок, які набуваються в процесі навчання, дають можливість особистості сформулювати, тобто прирівняти та розв'язувати, незалежно від обставин, проблеми, які притаманні для відповідної професійної діяльності (Кремень, 2003; Овчарук, 2004).

У сучасних умовах вітчизняні дослідники використовують поняття «компетентність» та «компетенція». Аналіз наукових досліджень стосовно поняття «компетенція» сакраментально застосовується у квінтесенції «коло повноважень і прав», де трактування поняття в основному взаємопов'язано з ерудицією, впливовістю, кваліфікованістю чи «конгруенцією потрібних знань та якостей особистості, котре надає право кваліфіковано адаптуватися до розв'язку kwestій у відповідній професійній діяльності» (Полонский, 2004). Порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Деякі питання підвищення кваліфікації, 2019) визначає такі основні напрями підвищення кваліфікації, які відображені на рис. 1.

Звичайно, ці напрями визначають майже всі сфери професійного світогляду педагогічного працівника, проте найбільш важливим є розвиток саме професійних та мотиваційних компетентностей педагогів. Доцільно визначити термін «мотиваційна компетентність педагога», яка визначається як чудове вміння мотивувати (себе та інших) в околицях освітнього закладу. Педагог мотивує інших через кожну свою дію, кожен урок, лекцію чи семінар; розглядає мотивацію як ключовий елемент будь-якого процесу, роботи, зусиль чи відносин; поважає динаміку мотивації як окремих осіб (учнів, студентів, колег), так і груп (класів, навчальних груп, кафедр); визначає та усуває будь-які прояви своєї, а також чужої неетичної, нечесної та демотиваційної поведінки; має здатність до самомотивації та самопідтримки, а також здатність долати перешкоди, черпати та давати енергію корисним чином.

Розвиваючи мотиваційну компетенцію педагога, необхідно враховувати той факт, що в цій чутливій сфері зустрічаються різноманітні та часто різні мотиви. Мотиви педагога можуть суперечити мотивам вищих працівників та інших колег. Ще розвивається складніша ситуація, коли мотиви педагога особливо суперечать мотивам учнів чи студентів. Мотивація учнів чи студентів базується на так званому мотиваційно-освітньому континуумі. Позитивний бік континууму проявляється в зусиллях студента відповідально вчитися та отримати якнайглибше розуміння. Уявний центр континууму представлений студентами, які прагнуть вчитися з чергуванням при-

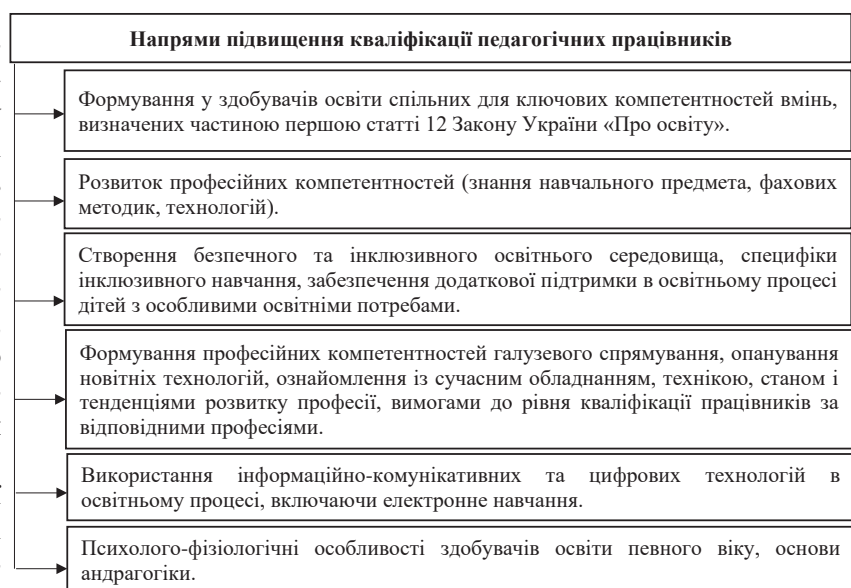


Рис. 1. Напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Примітки: сформовано автором на основі джерела (Дробін, 2020: 99)

страсті та мотивації до навчання, що змінюється в часі. З негативного боку континууму є студенти, які бажають отримати науковий ступінь шляхом застосування якомога менше зусиль, часто незалежно від якості чи обсягу набутих знань, їхня мотивація відхиляється від чесного навчання на інші заходи.

Мотиваційна компетенція включає завдання педагога мотивувати студентів так, щоб група на позитивному боці мотиваційно-освітнього континууму була якнайбільшою з більшості предметів, а якомога меншою – на негативному боці континууму. Встановлено, що педагоги за активної співпраці допоміжних педагогічних працівників не є єдиними ініціаторами просування та мотивації студента. Активну роль у мотивації беруть на себе й студенти. Проте цей ефект можливий за умови створення бажаних і мотивуючих умов педагогами, які зможуть розглядати студентів як партнерів і рішуче створюватимуть середовище, де студенти зможуть взяти на себе роль організатора свого навчання, для формування власного професійного іміджу (Murray, Glass, 2011: 33).

Отже, провідний мотив – це соціальний мотив, який спрямований на спілкування та взаємодію. Наступним мотивом слідує мотив самореалізації, тобто можливість виразити себе, розкрити та виявити бажання пов'язати своє життя з професією, що освоюється. Науковцями встановлено, що професійний і пізнавальний мотиви є провідними в навчанні, отже, пов'язувати навчальний зміст лише з майбутньої професією – не дуже ефективний прийом мотивування більшості студентів. Потрібно враховувати всю різноманітність мотивів і робити так, щоб кожен мотив знаходив своє втілення в їхній навчальній діяльності, щоб для студента освітній процес був наповнений особистісним змістом: самопізнання, пізнання інших, саморозвитку, набуття життєвих позицій та особистісних якостей. В особистісно-орієнтованому навчанні, враховуючи провідні мотиви навчання студентів, викладач мотивує їхню навчальну діяльність за допомогою системи прийомів зовнішньої мотивації, або розвиваючи власні мотиви студента, насамперед самоповаги в пізнавальній та соціальній діяльності. Існує безліч способів зробити заняття значущим для студентів, коли активність викладача поступається місцем активності учнів і завдання педагога – створити умови для їхньої ініціативи та самостійного пошуку. Можна використовувати на будь-якому занятті такі інструменти мотивації: 1) емоційні: заохочення; навчально-пізнавальні ігри; створення яскравих наочно-образних уявлень; створення ситуації

успіху; стимулююче оцінювання; вільний вибір завдання; задоволення бажання бути значною особистістю; 2) пізнавальні: опора на життєвий досвід студента; створення проблемних ситуацій; спонукання до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; пред'явлення завдань на кмітливість; використання методу «мозкового штурму»; 3) вольові: інформування про обов'язкові результати навчання; рефлексія поведінки; формування відповідального ставлення до навчання; створення ситуацій, в яких необхідно подолати пізнавальні труднощі; прогнозування майбутньої життєдіяльності; 4) соціальні: розвиток бажання бути корисним для суспільства; створення ситуацій взаємодопомоги, співпереживання; зацікавленість результатами колективної роботи; пошук контактів та співпраці; взаємоперевірка та рецензування (Скороходова, 2012: 98).

Важливе місце в процесі формування навчальної мотивації займають форми та методи активного навчання (семінари, конференції, круглий стіл, майстерня ціннісних орієнтацій, педагогічний тренінг; вирішення педагогічних завдань, аналіз конкретних ситуацій, постановка проблемного питання, метод «мозкового штурму, ділова гра), оскільки дозволяють активізувати як пізнавальну, емоційну сферу студентів, так і практичну.

Необхідно перетворити освітній процес у діяльність як педагога, так і самого студента; у процес, що дозволяє формувати здатність діяти в складних ситуаціях з урахуванням різноманітності умов, розвивати критичне мислення. Пріоритетним у розвитку особистості стає самостійне придбання й особливо застосування отриманих знань, спільні роздуми, дискусії, дослідження. Важливо на занятті не відповісти, а пояснити, довести та переконати, що можливо через організацію практикумів індивідуальної чи групової дії. Крім того, практична діяльність студента з умов навчального процесу має плавно перетікати до умов реального процесу (різних видів практик), де й відбуватиметься поповнення власного досвіду, формування ціннісних орієнтацій, розвиток особистісних якостей (Парфирьєва, 2019: 173–174).

У ході підвищення якості необхідно посилити також інтелектуальну мотивацію – мотивацію досягнення інтелектуальної продуктивності вище середнього. У випадку педагога ця мотивація має включати не лише готовність прийняти відповідні знання інших (вивчені з книг, журналів, отримані на наукових конференціях). Зокрема, вона має ґрунтуватися на прагненні та самодисципліні у виконанні власних досліджень, у відповідальній науковій роботі, створенні нових і оригінальних

знань, моделей, теорій та структур, застосованих і корисних для розвитку науки та освіти в освітньому закладі. Проте інтелектуальну мотивацію необхідно доповнити також спонуканням до інтелектуальної діяльності студентів – адресатів науково-освітніх зусиль викладача. Таким чином, ідеться про створення взаємозалежності всіх мотиваційних зусиль у закладі вищої освіти: виявляти, взаємопов'язувати, узгоджувати та спільно посилювати мотивацію викладачів і студентів.

У розвитку мотиваційної компетентності, в тому числі самомотиваційної, важливі ентузіазм, воля та переконання педагога навіть більше, ніж у разі розвитку попередніх компетенцій. Проте очевидно, що саме мотиваційна компетентність педагога є найбільш істотною з точки зору впливу на студентів. Саме мотиваційний вплив викладача допомагає студентам перетворювати інформацію на знання та отримувати від них користь, удосконалюючи навички та компетенції у відповідній галузі.

Мотиваційну компетентність педагога можна розвивати кількома індивідуальними або груповими методами та прийомами: 1) вивчення професійної літератури з мотивації: з управління та розвитку людських ресурсів, психології, соціальної психології, соціології, організаційної поведінки, менеджменту тощо; 2) творчі дискусії з колегами, обмін досвідом, спільний пошук ефективніших способів впливу на мотивацію педагогів та студентів; 3) участь у зовнішніх професійних дискусіях та форумах, заочний обмін знаннями та досвідом мотивації себе та інших (колеги, студентів, тощо); 4) ведення та активація мотиваційного журналу чи щоденника, аналіз ефективності власних інструментів мотивації педагога, які застосовуються для навчання студентів або по відношенню до колеги, усунення невідповідних елементів, пошук, визначення та застосування відповідних мотиваційних елементів; 5) приймаючи та використовуючи мотиваційний вплив старших співробітників, колеги і студентів, розумно поєднувати власну мотивацію з мотивацією освітнього закладу; 6) участь у мотиваційно-просвітницьких заходах і тренінгах мотиваційних навичок, включаючи підготовку мотиваційних планів дій, та їх реалізація проти себе, студентів та колеги.

Розвиток інтелектуальних властивостей та мотивації (кваліфікації, знань, умінь, компетенцій, волі, сміливості, ентузіазму тощо) педагогів сприяє формуванню вмілого та високопродуктивного людського потенціалу освітніх закладів. Цей цілеспрямований розвиток постійно підвищує цінність закладу вищої освіти: кошти, вкладені в освіту, розвиток та мотивацію,

потрібно сприймати як інвестиції в майбутнє (Blašková et al., 2015).

Незважаючи на досить широкий спектр досліджень, що стосуються проблеми розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів, недостатня увага приділяється розгляду структури, змісту та моделюванню процесу формування цих навичок. Моделювання отримало широке застосування в професійній педагогіці, завдяки якому вчені моделюють педагогічні об'єкти та явища, а також використовують для аналізу та дослідження педагогічних процесів.

Розроблена структурна модель відображає процес формування професійних компетентностей майбутніх педагогів (див. рис. 2).

Отже, сучасна система освіти вимагає розвитку в педагога здібностей і прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, активного ставлення до життя та професійного зростання як основи професійної позиції та важливої умови конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Іншим інструментом, від якого залежить ефективність розвитку професійної позиції педагога, є постійне самовдосконалення – свідома професійна діяльність педагога в системі його безперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення професійного рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно важливих якостей, підвищення ефективності навчальної роботи в школі відповідно до інтересів, потреб та можливостей студентів, а також до вимог суспільства, особистісного і професійного розвитку людини (Темченко, 2016: 264).

Безперервність процесу професійного самовдосконалення формує здатність педагога визначати перспективу свого професійного зростання та відчувати в цьому постійну потребу, незалежно від ступеня вдосконалення системи педагогічної діяльності (Темченко et al., 2020: 179).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в сучасній системі освіти підвищення професійної компетенції майбутніх педагогів набуває все більшої актуальності. Забезпечення відповідного функціонування галузі освіти розглядається як одне із пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення якісних освітніх послуг завдяки підвищенню професійної кваліфікації педагогічних працівників. Важливість розвитку сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів сконцентрована на отримання якісного нового результату, а саме підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників, який



Рис. 2. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів

Примітки: сформовано автором на основі джерела (Khaleskaya, 2020: 57)

відповідав би стану і тенденціям світового освітнього суспільства та загальноновизнаним міжнародним і європейським стандартам. Здійснюючи компетентнісний підхід, розвиваючи позитивну мотивацію вчення, викладач повинен запланувати систему різнорівневих завдань для забезпечення включеності кожного студента в навчальний процес, щоб відповідна спрямованість студента проявилася в конкретних позитивних успіхах.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення сучасних інструментів мотивації майбутніх педагогів для підвищення професійної компетентності педагогічних працівників в умовах модернізації освіти, що дасть змогу стимулювати інноваційну та освітню діяльність, підвищити рівень надання освітніх послуг населенню та покращити поточну якість вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Парфирьева И. В. Формирование мотивации учения как условие становления профессиональной компетентности будущих педагогов. *Актуальные вопросы современной науки* : Сборник статей по материалам международной

научно-практической конференции, Уфа, 20 ноября 2019 года. Уфа : Общество с ограниченной ответственностью Научно-издательский центр «Вестник науки», 2019. С. 171–178.

2. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее. *Педагогика*. 2010. № 1. С. 18–21.
3. Keller S., Price C. *Beyond Performance*. Hoboken : John Wiley & Sons, Inc., 2011.
4. Reichheld F. F., Rogers P. *Motivating through Metrics*. Harvard Business Review, 2005.
5. Matuska E. *Human Resources Management in a Modern Company*. Gdynia : Higher School of Administration and Business of E. Kwiatkowski in Gdynia, 2014.
6. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1954.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.12.2021).
8. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004.
10. Полонский В. М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва : Высш. шк., 2004.
11. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.12.2021).
12. Дробін А. А. Змістовне наповнення програм підвищення кваліфікації вчителів фізики в умовах реформування післядипломної педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія : «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 185. С. 98–102.
13. Murray L., Glass B. *Learning Development in Higher Education: Community of Practice or Profession?* 28–39. In: Hartley, P., Hilsdon, J., Keenan, Ch., Sinfield, S., Verity, M. 2011. *Learning Development in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan, 2011.
14. Скороходова Н. Ю. *Психология ведения урока*. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 148 с.
15. Blašková M., Blaško R., Figurska I., Sokół A. *Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence* / M. Blašková et al. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 182. P. 116–126. URL: [10.1016/j.sbspro.2015.04.746](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746) (дата звернення: 17.12.2021).
16. Khaleckaya K. *Modeling of process of development of professional competency of future teachers of mathematics and natural sciences*. *The scientific heritage*. 2020. № 54. P. 55–58.
17. Темченко О. В. Моделювання як ефективний метод дослідження процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2016. № 1 (298). Ч. I. С. 262–267.
18. Temchenko O., Volkova N., Lebid O. *Development of the professional position of the teacher in the light of the requirements of the New Ukrainian School. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 173–181.

REFERENCES

1. Parfirieva, I.V. (2019). *Formuvannya motyvatsii vchennia yak umova stanovlennia profesiinoi kompetentnosti maibutnix osvitan. [Formation of motivation for learning as a condition for the formation of professional competence of future educators]. Aktualni pytannia suchasnoi nauky: Zbirnyk statei za materialamy mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii*, Ufa, 20 lystopada 2019 roku. Ufa: Tovarystvo z obmezhenoiu vidpovidalnistiu "Naukovo-vydavnychiy tsentr "Visnyk nauky", pp. 171-178 [in Russian].
2. Kraievskiy, V.V. (2010). *Metodolohiia pedahohiky: mynule ta suchasne. [Methodology of pedagogy: past and present]. Pedahohika*. №1. pp. 18-21 [in Russian].
3. Keller, S., Price, C. (2011), *Beyond Performance*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
4. Reichheld, F.F., Rogers, P. (2005). *Motivating through Metrics*. Harvard Business Review, 2005.
5. Matuska, E. (2014). *Human Resources Management in a Modern Company*. Gdynia: Higher School of Administration and Business of E. Kwiatkowski v Gdynia.
6. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
8. Kremyn, V.H. (2003). *Osvita ta nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy)*. [Education and science of Ukraine: ways of modernization (Facts, reflections, prospects)]. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian].
9. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (2004). [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]: biblioteka z osvitnoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: "K.I.S.". [in Ukrainian].
10. Polonskyi, V.M. (2004). *Slovyk z osvity ta pedahohiky*. [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].
11. Deiak pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: Postanova KМУ vid 21 serpnia 2019r. № 800 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
12. Drobyn, O.O. (2020). *Zmistovne napovnennia proqram pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv fizyky v umovakh reformuvannia pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Substantial content of in-service training programs for physics teachers in terms of reforming postgraduate pedagogical education]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. Vip. 185. pp. 98-102. [in Ukrainian].
13. Murray, L., Glass, B. (2011). *Learning Development in Higher Education: Veb-dyzain? 28–39*. In: Hartley, P., Hilsdon, J., Keenan, Ch., Sinfield, S., Verity, M. 2011. *Learning Development in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.

14. Skorokhodova, N. Iu. (2012). *Psykhologhiia vedennia uroku*. [Psychology of the lesson]. [Tekst]/ N.Iu. Skorokhodova. SPt: Mova. 148 p. [in Russian].
15. Blašková, M., Blaško, R., Figurska, I., Sokół, A. (2015). Motivation and Development of the University Teachers Motivational Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 182, pp. 116-126, available at: 10.1016/j.sbspro.2015.04.746
16. Khaleckaya, K. (2020). Modeling of process of development of professional competency of future teachers of mathematics and natural sciences. *The scientific heritage*, vol. 54, pp. 55-58.
17. Temchenko, O.V. (2016). Modeliuvannia yak efektyvnyi metod doslidzhennia protsesu formuvannia profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia. [Modeling as an effective method of studying the process of forming the professional position of the future teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedagogichni nauky)*. №1 (298), Chastyna I., pp. 262-267 [in Ukrainian].
18. Temchenko, O., Volkova, N., Lebid, O. (2020). Development of the professional position of the teacher in the light of the requirements of the New Ukrainian School. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., pp. 173-181.

Василь ЯГУПОВ,

orcid.org/0000-0002-8956-3170,

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

(Київ, Україна) yagupow57@ukr.net

Ігор ПЛОХУТА,

orcid.org/0000-0002-6556-294X

ад'юнкт

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

(Київ, Україна) igor198519851985@meta.ua

ДІАГНОСТУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто теоретичні аспекти розвитку діагностувальної компетентності фахівців у науково-педагогічних дослідженнях. Проаналізовано сутність ключових понять – «компетентність» і «діагностувальна компетентність». З'ясовано, що діагностувальна компетентність є важливим компонентом професійної компетентності педагога та представляє собою його діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнису та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування. Виявлено, що серед науковців немає одностайності й чіткості щодо структури та змісту діагностувальної компетентності майбутніх фахівців. Багато з них її вважать компонентом професійної компетентності педагогів, тому саме від її сформованості залежить ефективність діагностувальної діяльності. Доведено, що педагогічна діяльність будь-якого рівня складається з послідовних етапів. Вона починається з діагностування – з'ясування вихідного стану педагогічної системи та її елементів, у тому числі й можливостей учнів (студентів, курсантів, слухачів), власних ресурсів педагога – та завершується діагностуванням результатів навчально-виховного процесу. Діагностувальна діяльність військового педагога – це постійне, послідовне, системне і систематичне розв'язання незліченної множини діагностувальних завдань педагогічного спрямування. І до їх творчого розв'язання майбутніх педагогів необхідно цілеспрямовано і професійно підготувати в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, поведінково-діяльнису та суб'єктному аспектах. Більшість науковців наголошують, що діагностувальна компетентність педагога є важливою для підготовки фахівців і що вона є стрижневою в їхній професійній компетентності.

Ключові слова: *діагностувальна компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, педагогічна діагностика, аналіз, узагальнення, синтез.*

Vasyl YAHUPOV,

orcid.org/0000-0002-8956-3170

Doctor of Pedagogical Science, Professor

National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiyi

(Kyiv, Ukraine) yagupow57@ukr.net

Igor PLOKHUTA,

orcid.org/0000-0002-6556-294X

Adjunct

National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiyi

(Kyiv, Ukraine) igor198519851985@meta.ua

DIAGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article considers the theoretical aspects of the development of diagnostic competence of specialists in scientific and pedagogical research. The essence of key concepts – “competence” and “diagnostic competence” is analyzed. It was found that diagnostic competence is an important component of professional competence of teachers and represents their diagnostic readiness, intellectual, activity and subjective ability, as well as professional, personal and psychological

readiness to implement diagnostic function through creative adherence to pedagogical principles of diagnostic activity and use. In pedagogical activity of modern methods, techniques, technologies and means of pedagogical diagnosing. It was found that among scientists there is no unanimity and clarity about the structure and content of diagnostic competence of future professionals. Many of them consider it a component of professional competence of teachers, so the effectiveness of diagnostic activities depends on its formation. It is proved that pedagogical activity of any level consists of successive stages – it begins with diagnosing – clarifying the initial state of the pedagogical system and its elements, including the capabilities of students (students, cadets, students), own resources of the teacher, and ends diagnosing the results of the educational process. The diagnostic activity of a military educator is a constant, consistent, systematic and systematic solution of countless diagnostic tasks of pedagogical direction. And for their creative solution, future teachers need to be purposefully trained in value-motivational, emotional-volitional, behavioral-activity and subjective aspects. Most researchers emphasize that the diagnostic competence of the teacher is important for the training of specialists and that it is the core of their professional competence.

Key words: *diagnostic competence, professional competence, competence approach, pedagogical diagnostics, analysis, generalization and synthesis.*

Постановка проблеми. Сучасна система військової освіти має орієнтуватись на конкретні потреби і завдання Збройних сил (далі – ЗС) України, забезпечувати постійне підвищення рівня професійної підготовки та кваліфікації офіцерів та інших військових фахівців. А це вимагає застосування сучасних методологічних підходів, теоретичних засад і методичних основ до обґрунтування змісту військової освіти, який насамперед має бути спрямований на досягнення операційної сумісності ЗС України, забезпечення міжвідомчої взаємодії та координації дій під час планування і проведення спільних операцій за стандартами і процедурами НАТО. Насамперед слід дотримуватися загальної тенденції професіоналізації підготовки офіцерів. У зв'язку з цим результатом функціонування системи військової освіти є сформованість і розвиненість професійної компетентності її випускників як надійного підґрунтя для успішної їх військово-професійної діяльності. Наступною тенденцією сьогодення є навчання військового фахівця впродовж усього життя, яке передбачає безперервне навчання з метою постійного самовдосконалення. Для цього необхідно цілеспрямовано формувати та розвивати діагностувальну компетентність у всіх офіцерів та особливо у військових педагогів. У цьому контексті очевидним є той факт, що офіцери мають отримати не тільки фундаментальну освіту у ВВНЗ, але й формувати і розвивати конкретні види, серед яких важливе місце обіймає діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових джерел, узагальнення результатів досліджень дають змогу наголошувати, що формування і розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів віднайшло відображення в дослідженнях і наукових напрацюваннях І. А. Зязюна, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, І. О. Зимньої, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, В. І. Свистун, В. В. Ягупова та ін. Багато хто з них сходиться на думці, що профе-

сійна компетентність є складним і комплексним психічним, професійно важливим утворенням, що забезпечує професійну підготовленість, здатність і готовність фахівця успішно виконувати професійні обов'язки (Ягупов, 2011: 23–29).

Проблему педагогічного діагностування висвітлено в багатьох наукових працях. Зокрема, в процесі обґрунтування діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії доцільно творчо застосувати наукові напрацювання Г. О. Гаца (формування діагностувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури) (Гец, 2010: 18–20), О. В. Застело (розвиток діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ) (Ягупов, Застело, 2018: 159–164), С. М. Мартиненко (формування діагностичних компетентностей у майбутніх учителів початкової школи) (Мартиненко, 2012: 26–31), К. Барса та М. Хенінгер (розвиток діагностувальної компетентності викладачів засобами мультимедійних технологій навчання) (Barth, Henninger, 2012: 48–66), О. І. Дорофєєвої (формування діагностувальної компетентності викладачів у процесі додаткової професійної освіти) (Дорофєєва, 2013: 164), Ю. Кльога, С. Брюдер, А. Келава, К. Спіел, Б. Шмітс (розвиток діагностувальної компетентності викладачів із застосуванням технологій ситуативного аналізу) (Klug et al., 2013: 38–46).

У результаті аналізу їхніх й інших наукових напрацювань можна виокремити такі прояви та характеристики діагностувальної компетентності педагогів, як:

- теоретична і практична здатність і готовність до реалізації діагностувальної функції в педагогічній діяльності;
- здатність до використання сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічної діагностики з дотримання відповідних педагогічних принципів;
- проведення дослідження та прогнозування розвитку освітнього процесу загалом і конкрет-

ного студента зокрема на основі застосування результатів педагогічного діагностування;

– сформовані діагностувальні навички, вміння, досвід;

– з'ясування проблем і прогалин у знаннях учнів та визначення причин їх виникнення (Гац, 2010: 18–20; Дорофеева, 2013: 164; Мартиненко, 2012: 26–31; Klug at al., 2013: 38–46; Barth & Henninger, 2012: 48–66; Yahupov at al., 2020: 1213–1220).

Водночас аналіз наукових джерел показує, що проблема розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки практично не досліджена.

Мета статті – аналіз, систематизація та узагальнення проблеми формування та розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх фахівців у науково-педагогічних джерелах.

Виклад основного матеріалу. Головним трендом сучасних змін у системі військової освіти України є наближення її параметрів до рівня найрозвиненіших у військовому плані країн НАТО. Інтегрованим її «продуктом» є компетентні офіцери, від рівня професійної підготовленості яких залежить здатність держави загалом протистояти зовнішній збройній агресії. У цьому аспекті важливе місце обіймає діагностувальна компетентність докторів філософії, оскільки від її розвиненості залежить їх здатність оцінювати, досліджувати та прогнозувати різні наукові та науково-педагогічні явища в системі військової освіти та науки. Відповідно, одним із результатів їхньої освітньо-наукової підготовки є розвиток діагностувальної компетентності як майбутніх педагогів і дослідників.

Основним і водночас головним поняттям для нас є «компетентність» і його різновиди – «професійна компетентність» і «діагностувальна компетентність». Н. М. Бібік, І. О. Зимня, О. І. Локшина, А. К. Маркова, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Дж. Равен, О. Я. Савченко, В. І. Свистун, В. Хутмакер, А. Шелтен, Е. Шорт, В. В. Ягупов та ін. у своїх наукових напрацюваннях далі окремі відповіді щодо них.

А згідно із Законом України (Закон України «Про вищу освіту», 2014: 37–38) компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Але якщо брати інші джерела (ЮНЕСКО), наприклад, під нею розуміють здатність особи застосовувати ефективно зна-

ння та вміння в міжособистісних відносинах чи ситуаціях, що передбачають взаємодію з різними людьми в соціальному контексті, також і у професійних ситуаціях (UNESCO, 1987: 263).

В. А. Адольф вважає, що професійна компетентність – це складне утворення, яке вміщує весь комплекс знань, властивостей, умінь та якостей викладача, який забезпечують оптимальність та ефективність побудови ним навчально-виховного процесу (Адольф, 1998: 310).

Досить чітко поняття «професійно-педагогічна компетентність» вперше в науковий обіг було введено Н. В. Кузьміною як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань (Кузьміна, 1990: 119).

Цікавим є психологічне обґрунтування професійної компетентності педагога А. К. Маркової, яка в її змісті виділяє процесуальний і результативний показники та визначає як його здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність (Маркова, 1995: 56–63). Для нас важливим є включення в її зміст понять «здатність» і «готовність». Такої ж думки дотримується В. В. Ягупов, який її зміст визначає через поняття «підготовленість», «здатність» і «готовність» (Ягупов, 2013: 26–33). А в словнику професійної освіти вона обґрунтовується як сукупність знань, умінь, що необхідна для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, застосовувати інформації (Ничкало, 2000: 78).

Отже, професійна компетентність майбутніх військових педагогів – це сукупність взаємопов'язаних складників професійної підготовленості, теоретичних і практичних здатностей, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками та умінь застосовувати їх у процесі професійної діяльності, професійно важливих якостей, психологічної, особистісної та професійної готовності до педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування й розвитку діагностувальної компетентності майбутніх педагогів недостатньо розв'язана. Серед науковців немає однастайності та чіткості щодо її структури та змісту. Зокрема, зарубіжні й вітчизняні науковці К. Ауфшнайтер, М. В. Бадашкеєв, К. Барс, С. Брудер, Г. Гац, О. І. Дорофеева, Ю. Клюг, С. М. Мартиненко, Н. МкЕлвані, М. Хенінгер, В. В. Ягупов та ін. вважають діагностувальну компетентність компонентом професійної компетентності педагогів. Можна наголошувати, що саме

від її сформованості залежить якість розв'язання ними своїх педагогічних функцій. Зокрема, діагностувальна діяльність – це компонент їхньої педагогічної діяльності, в процесі якої виконуються різні види діагностування процесу і результатів як своєї, так і навчальної діяльності учнів. Справді, педагогічна діяльність будь-якого рівня складається з послідовних етапів – вона починається з діагностики, тобто з'ясування вихідного стану педагогічної системи та її елементів, у тому числі й можливостей учнів, власних ресурсів педагога, та завершується діагностуванням. Діагностувальна діяльність – це постійне, послідовне і систематичне розв'язання незліченної множини діагностувальних завдань педагогічного спрямування. І для їх творчого розв'язання майбутніх педагогів необхідно цілеспрямовано і професійно підготувати в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, поведінково-діяльнісному та суб'єктному аспектах.

Поняття «педагогічна діагностика» було досить повно обґрунтовано К. Ингенкампом у 1968 р. за аналогією з медичною і психологічною діагностикою (Ингенкамп, 1991: 238). Вона своїми цілями, завданнями, методами, засобами і сферою застосування є компонентом педагогічної діяльності. Зарубіжні та вітчизняні науковці (К. Ауфшнайтер, С. К. Овсянникова, І. Є. Булах, І. Л. Холковська, В. Л. Ортинський, І. П. Підласий та ін.) з'ясували її методологію, мету, зміст, специфіку та основні етапи.

Так, С.К. Овсянникова педагогічне діагностування розуміє досить вузько і трактує як вивчення особистості учня та учнівського колективу для забезпечення індивідуального та диференційованого підходу до них у процесі навчання й виховання для ефективної реалізації основних педагогічних функцій (Овсянникова, 2011: 243). І. Л. Холковська його визначає як особливий вид діяльності, спрямованої на встановлення та вивчення ознак, які характеризують стан і результати виховання, а також на коригування процесу навчання з метою підвищення його результативності (Галузяк і Холковська, 2015: 5). Але таке визначення також є однобоким і неповним, оскільки зміст поняття «педагогічна діагностика» набагато ширше.

Зміст поняття «педагогічне діагностування» є ширшим і глибшим, ніж поняття «контроль і перевірка знань, умінь і навичок», оскільки останнє тільки констатує результати, не пояснює їх походження, тоді як діагностування охоплює і контроль, і перевірку, і оцінювання, і накопичення статистичних даних, і аналіз, і узагальнення, розглядає отримані результати з урахуванням спо-

собів їх досягнення, виявляє певні тенденції та динаміку.

Так, педагогічна діагностика є, на думку О. С. Кондур, системою для точного виявлення результатів дидактичного процесу, що також включає не тільки контроль, перевірку, оцінювання та накопичення статистичних даних, але й їх аналіз, прогнозування, вияв динаміки, тенденцій і навчального процесу (Кондур, 2019: 333–338.). Тут науковець звужує педагогічну діагностику тільки до дидактичного процесу, не охоплює виховний процес і його результати.

Інші вчені – В. В. Ягупов та А. В. Хуторський – слушно зазначають, що педагогічна діагностика – це саме процес визначення результатів як навчальної діяльності учнів, так і педагогічної діяльності вчителів, метою якої є виявлення, аналіз, оцінювання, а також корегування їх діяльності. Вона включає в себе такі поняття, як: контроль, перевірка, облік, оцінювання, збір статистичних даних та їх аналіз, рефлексія; визначення динаміки освітніх змін і особистісних якісних перетворень у змісті набуття освіти кожним фахівцем, перегляд цілей та уточнення освітніх програм, коригування процесу навчання та прогнозування подальшого розвитку проблем освіти (Хуторской, 2004; Ягупов, 2000: 68–74).

Таким чином, головним завданням педагогічного діагностування є виявлення основних сукупностей показників стану педагогічного процесу, де кожний показник може певною мірою свідчити про цей стан як у цілому, так і окремих його компонентів (табл. 1).

Його якість залежить від рівнів сформованості та розвиненості професійної компетентності педагогів, їхньої професійної позиції та майстерності. Всі педагогічні функції педагога – виховна, дидактична, операційно-діялісна, соціальна, ціннісно-мотиваційна, комунікативна, методична тощо – без якісної реалізації діагностувальної функції втрачають практично свій смисл. Наприклад, ще у 1987 році Ф. Шрадер та А. Хелмке (Schrader & Helmke, 1987: 28) наголошували про важливість уміння педагогів адекватно оцінювати результати навчання студентів як життєво важливу основу для якісного освітнього процесу. Ця думка дотепер не втратила своєї актуальності.

Водночас А. Оле (Ohle & McElvany, 2015: 5), Н. МакЕлвані, Х. Горца та М. Ульріха і Б. Спінат (Spinath, 2005: 86) слушно зазначають, що, окрім діагностування педагогами результатів навчальної діяльності учнів, відзначається здатність педагога оцінювати навчальний матеріал і складність навчальних завдань та матеріалів, і зосереджу-

Таблиця 1

Визначення поняття «діагностувальна компетентність» науковцями

Дослідники	Визначення поняття «діагностувальна компетентність»
С. М. Мартиненко	Здатність учителя, що ґрунтується на знаннях про педагогічну діагностику, сформованих діагностичних уміннях, навичках, досвіду вивчати, досліджувати та прогнозувати розвиток навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня зокрема (Мартиненко, 2012: 27).
А.В. Фурлетова	це поєднання теоретичної та практичної готовності здійснювати діагностичну діяльність. Ця невід’ємна властивість людини включає діагностичні навички, вміння висувати діагностичні гіпотези, вирішувати проблеми, що виникають під час психопедагогічної діяльності, покращувати власну діяльність (Furletova, 2016: 1–3).
В. В. Ягупов О. В. Застело	визначення діагностувальної підготовленості, інтелектуальної, діяльнісної та суб’єктивної здатності, а також професійної, особистісної та психологічної готовності до реалізації своєї діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування (Ягупов та Застело, 2018: 161).
Еделенбос Кубанек Герман	здатність студентів до іншомовного зростання, вміло поводитися з оцінювальним матеріалом та надавати студентам відповідну допомогу (Edelenbos & Kubenek-German, 2004: 259-283).
Schrader	здатність впоратися з діагностичними завданнями в навчанні, а також якість діагностичних досягнень (Hoth, 2017: 2900–2907).

ють увагу на їхній здатності до діагностичних суджень. Актуальність цієї думки підтверджується досить активними науковими пошуками в зарубіжній педагогіці, де проблема діагностувальної компетентності обговорюється багатьма науковцями. Вона спочатку визначалась як здатність педагога правильно оцінювати рівень успішності учнів, що описувалась за допомогою показників діагностувальної точності: рівня, рангу та диференціації. Водночас Б. Спінат обґрунтував, що точність суджень педагогів не завжди визначається якимись здатностями, і запропонував уникати поняття «діагностувальна компетентність» як єдиної компетентності, коли йдеться про об’єктивне оцінювання характеристик фахівців (Spinath, 2005: 85–95).

Але більшість науковців наголошують, що діагностувальна компетентність учителів є важливою для підготовки фахівців і стрижневою в їхній професійній компетентності. Наприклад, С. Брудер підкреслює, що «діагностувальна компетентність» – це найважливіша складова частина професійної компетентності викладача, що позитивно впливає як на освітній процес і його результати, так і на учнів (Klug, Bruder, Schmitz, 2015: 461).

Ю. Зайфрід та Е. Вутке взагалі пропонують звужити розуміння діагностувальної компетентності до компетентності визначати помилки; таким чином, це вміння викладача діагностувати помилки учнів і використовувати ці помилки конструктивно під час навчання (von Aufschneider & Cappell, 2010: 239). А. Бранте

стверджує, що педагогам, крім базового щоденного обов’язку навчання дітей, доводиться виконувати дуже складну роботу щодо діагностування їх стану та особливості їхньої взаємодії (Brante, 2009: 430–436).

Отже, на основі вищевикладеного, а також з урахуванням специфіки діагностувальної діяльності військових педагогів, діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії наголошуємо невід’ємним та обов’язковим компонентом їхньої професійної компетентності та вважаємо, що вона демонструє чи характеризує їхні діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб’єкту здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Висновки. Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що проблема діагностувальної компетентності педагогів, у тому числі й майбутніх докторів філософії, представляє суттєвий науковий інтерес.

З’ясовано, що поза увагою науковців залишилася проблема формування та розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, яка потребує подальшого дослідження, методологічного, теоретичного та методичного розв’язання.

З’ясовано, що діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії – це їхні

діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збір. 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 23–29.
2. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf>
3. Ягупов В. В., Застело О. Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6. № 3. Р. 159–164.
4. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSH_2012_36_6.pdf
5. Barth C., Henninger M. Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? Inbook: *Interactive Multimedia*, 2012. 48–66.
6. Дорофеева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования : монография. Вологда : Издат. центр ВИРО, 2013. 164 с.
7. Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a casescenario. *Teaching and Teacher Education* / J. Klug et al. 2013. 30. 38–46.
8. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf>
9. Дорофеева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования : монография. Вологда : Издат. центр ВИРО, 2013. 164 с.
10. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSH_2012_36_6.pdf
11. Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a casescenario. *Teaching and Teacher Education* / J. Klug et al. 2013. 30. P. 38–46.
12. Barth C., Henninger M. Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? Inbook: *Interactive Multimedia*, 2012. 48–66.
13. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education / V. Yahupov et al. *TEM Journal*. 2020. 9 (3). 1213–1220. ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM93-49
14. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
15. Glossary of educational technology terms. UNESCO. Division of Educational Sciences, Contents, and Methods of Education. Unesco, 1987. 263 p.
16. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография. Красноярск : КГУ, 1998. 310 с.
17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
18. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогіка*. 1995. № 6. С. 56–63.
19. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН*. 2013. № 6. С. 26–33.
20. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 256 с.
21. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : Пер. с нем. Москва : Педагогіка, 1991. 238 с.
22. Овсянникова С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учеб.-метод. пособ. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.
23. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
24. Кондур О., Фучинська Н. Педагогічна діагностика як чинник забезпечення якості освітнього процесу. *Освітній простір України*. 2019. № 2 (17). С. 333–338.
25. Хуторской А. В. Диагностика, контроль и оценка творческого обучения. Москва : Центр дистанционного образования. URL: https://eidos-institute.ru/shop/catalog/e_e/teaching_aids/diagnostika_kontrol_i_ocenka_tvorcheskogo_obucheniya/

26. Ягупов В. В. Контроль як метод навчання. *Збірник наукових праць Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України*. 2000. № 3 (16). С. 68–74.
27. Schrader F.-W., Helmke A. Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen [Teachers' diagnostic competence: Components and effects]. *Empirische Pädagogik*. 1987. Vol. 1 (1). P. 27–52.
28. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31.
29. Furltova A. V. Criteria, indicators and levels of social teacher's diagnostic competence formation. *Tavria Scientific Observer*. 2016. 3(8). P. 1–3.
30. Ягупов В., Застело О. Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6. № 3. P. 159–164.
31. Edelenbos P., Kubenek-German A. Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing*, 2004. 21, 3. P. 259–283.
32. Hoth J. Situation-specific diagnostic competence of mathematics teachers – a qualitative supplementary study of the TEDS-follow-up project. In T. Dooley, & G. Gueudet (Eds.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10)* (pp. 2900–2907). Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME, 2017.
33. Ohle A., McElvany N. Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. *Journal for educational research online*. 2015. Vol. 7. P. 5–10. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11487/pdf/JERO_2015_2_Ohle_McElvany_Editorial_Teachers_diagnostic.pdf
34. Spinath B. Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz [Teachers' judgment accuracy of student characteristics and the construct of diagnostic competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2005. Vol. 19 (1/2). P. 85–95.
35. Spinath B. Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz [Teachers' judgment accuracy of student characteristics and the construct of diagnostic competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2005. Vol. 19 (1/2). P. 85–95.
36. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teacher's diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? 2015. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>
37. von Aufschnaiter C., Cappell J. Establishing and Diagnosing Prospective Teachers' Diagnostic Competence. 2010. URL: https://www.unikassel.de/fb10/fileadmin/datas/fb10/biologie/didaktik/Publikationslisten/Artikelanhang%20A4nge/Aufschnaiter_NARST_2010.pdf
38. Brante G. Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*. 2009. 25(3). P. 430–436.

REFERENCES

1. Iahupov, V. V. Metodolohichni osnovy rozuminnia ta obgruntuvannia poniat "kompetentnist" i "kompetentsiia" shchodo profesiinoi pidgotovky maibutnix fakhivtsiv [Methodological bases of understanding and substantiation of the concepts "competence" and "competence" in relation to professional training of future specialists]. *Novi tekhnolohii navchannia: nauko-metodychnyi zbirnyk*. 2011. Vyp. 69, Ch. 1. S. 23-29 [in Ukrainian].
2. Hats, H. O. (2010). Metodyka formuvannia diahnostychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury [Methods of formation of diagnostic competence of future teachers of physical culture]. *Pedahohika, psykholohiia ta medykobiolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 3, 18–20. Vziato z URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> [in Ukrainian].
3. Iahupov, V.V., Zastelo, O. (2018). Kryterii ta pokaznyky otsiniuvannia rozvynenosti diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov VVNZ [Criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of foreign language teachers in higher education]. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Košice, Slovak Republic: Academic society of Michal Baludansky Editorial Office. Vol. 6. №3. P. 159-164 [in Ukrainian].
4. Martynenko, S. M. (2012). Formuvannia diahnostychnykh kompetentsii u maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of diagnostic competencies in future primary school teachers]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. Vyp. 36, 26–31. Vziato z URL: http://www.irbis.nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSh_2012_36_6.pdf [in Ukrainian].
5. Barth, C., Henninger, M. (2012). Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? *Inbook: Interactive Multimedia*, 48-66
6. Dorofeeva, O. Y. (2013). Formyrovanye dyahnostycheskoi kompetentnosti pedahohov v protsesse dopolnytelnoho professyonalnoho obrazovannia [Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional professional education]: monohrafyia. Volohda : yzdat. tsentr VYRO, 164 [in Russian].
7. Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., Schmitz, B., (2013). Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior or tested by means of a casescenario. *Teaching and Teacher Education* 30. 38-46
8. Hats, H. O. (2010). Metodyka formuvannia diahnostychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury [Methods of formation of diagnostic competence of future teachers of physical culture]. *Pedahohika, psykholohiia ta medykobiolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 3, 18–20. Vziato z URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> [in Ukrainian].
9. Dorofeeva, O. Y. (2013). Formyrovanye dyahnostycheskoi kompetentnosti pedahohov v protsesse dopolnytelnoho professyonalnoho obrazovannia [Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional professional education]: monohrafyia. Volohda : yzdat. tsentr VYRO, 164 [in Russian].

10. Martynenko, S. M. (2012). Formuvannia diahnostychnykh kompetentsii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of diagnostic competencies in future primary school teachers]. *Pedahohika vyshchoї ta serednoї shkoly*. Vyp. 36, 26–31. Vziato z URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJR N&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSh_2012_36_6.pdf [in Ukrainian].
11. Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., Schmitz, B., (2013). Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education* 30. 38-46
12. Barth, C., Henninger, M. (2012). Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? Inbook: *Interactive Multimedia*, 48-66
13. Yahupov, V., Zastelo, O., Svystun, V., Korchyńska, N., Chorna, O., Krykun, V. (2020). Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal*. 9(3), 1213-1220, ISSN 2217–8309, DOI: 10.18421/TEM93-49
14. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 2014, № 37-38, st. 2004. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
15. Glossary of educational technology terms. (1987). UNESCO. Division of Educational Sciences, Contents, and Methods of Education. Unesco, 263 p.
16. Adolf, V.A. (1998). *Professyonalnaia kompetentnost sovremennoho uchytelia* [Professional competence of a modern teacher] : monohrafiya. Krasnoiar'sk : KHU, 310 s. [in Russian].
17. Kuzmyna, N. V. (1990). *Professyonalizm lychnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennoho obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training] / N. V. Kuzmyna. M. : Vysshaya shk., 119 s. [in Russian].
18. Markova, A. K. (1995). *Psikhologicheskiye kryteryy y stupeny professyonalizma uchytelia* [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedahohyka*. № 6. S. 56-63 [in Russian].
19. Iahupov, V.V. (2013). *Stanovlenye poniatiyno-termynologicheskogo apparata kompetentnostnoho podkhoda k professyonalnomu obrazovaniyu* [Formation of the conceptual and terminological apparatus of the competence-based approach to vocational education]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN*. №6. S. 26-33 [in Russian].
20. *Profesiina osvita* (2000). [Professional Education: dictionary: teaching. manual]: slovnyk / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. K. : Vyshcha shkola, 256 s. [in Ukrainian].
21. Ynhenkamp, Karlkhaints. (1991). *Pedahohycheskaia dyahnostyka* [Ingenkamp, Karlheinz. Pedagogical diagnostics]: [Per. s nem.] / K. Ynhenkamp. M. : Pedahohyka, 238, [2] s. [in Russian].
22. Ovsianynkova, S. K. (2011). *Pedahohycheskaia dyahnostyka y korrektsiya v vospytatelnom protsesse* [Pedagogical diagnostics and correction in the educational process]: ucheb.-metod. posob. Nyzhnevartovsk: Yzd-vo Nyzhnevart. humanyt. un-ta, 243 s. [in Russian].
23. Haluziak, V. M., Kholkovska, I. L. (2015). *Pedahohichna diahnostyka : kurs lektsii* [Pedagogical diagnostics: a course of lectures]. Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 155 s. [in Ukrainian].
24. Kondur, O. S. (2019). *Pedahohichna diahnostyka yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu* [Pedagogical diagnostics as a factor in ensuring the quality of the educational process]. *Osvitnii prostir Ukrainy* 2 (17), 333-338 [in Ukrainian].
25. Khutorskoi, A. V. *Dyahnostyka, kontrol y otsenka tvorcheskoho obucheniya* [Diagnosis, monitoring and evaluation of creative learning]. Moskva : Tsentr dystantsyonnoho obrazovaniya. URL: https://eidos-institute.ru/shop/catalog/e_e/teaching_aids/diagnostika_kontrol_i_otsenka_tvorcheskoho_obucheniya/ [in Russian].
26. Iahupov, V. V. (2000). *Kontrol yak metod navchannia* [Control as a method of teaching]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho humanitarnoho instytutu Natsionalnoi akademii obrony Ukrainy*. № 3 (16). S. 68–74 [in Ukrainian].
27. Schradner, F.-W., Helmke, A. (1987). *Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen* [Teachers' diagnostic competence: Components and effects]. *Empirische Pädagogik*. Vol. 1 (1). P. 27–52 [in German].
28. Martynenko, S. M. Formuvannia diahnostychnykh kompetentsii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of diagnostic competencies in future primary school teachers]. *Pedahohika vyshchoї ta serednoї shkoly*. 2012. Vyp. 36. S.26-31 [in Ukrainian].
29. Furletova, A.V. (2016). Criteria, indicators and levels of social teacher's diagnostic competence formation. *Tavria Scientific Observer*. 3(8), pp.1-3
30. Iahupov, Vasyl, Zastelo, Olha. (2018). Kryterii ta pokaznyky otsiniuvannia rozvynenosti diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov VVNZ [Criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of foreign language teachers in higher education]. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Volume 6, № 3. P. 159-164 [in Ukrainian].
31. Edelenbos, P. & Kubenek-German, A. (2004). Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing*, 21, 3, 259-283
32. Hoth, J. (2017). Situation-specific diagnostic competence of mathematics teachers – a qualitative supplementary study of the TEDS-follow-up project. In T. Dooley, & G. Guedet (Eds.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10)* (pp. 2900–2907). Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME
33. Ohle, A., McElvany, N. (2015). Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. *Journal for educational research online*, Vol. 7. P. 5–10. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11487/pdf/JERO_2015_2_Ohle_-McElvany_Editorial_Teachers_diagnostic.pdf

34. Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz [Teachers' judgment accuracy of student characteristics and the construct of diagnostic competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Vol. 19 (1/2). S. 85–95 [in German].
35. Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz [Teachers' judgment accuracy of student characteristics and the construct of diagnostic competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Vol. 19 (1/2). S. 85–95 [in German].
36. Klug, J., Bruder, S., Schmitz, B. Which variables predict teacher's diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? 2015. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>
37. von Aufschnaiter, C., Cappell, J. (2010). Establishing and Diagnosing Prospective Teachers' Diagnostic Competence, URL: https://www.unikassel.de/fb10/fileadmin/datas/fb10/biologie/didaktik/Publikationslisten/Artikelanh%C3%A4nge/Aufschnaiter_NARST_2010.pdf
38. Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*. 25(3), pp. 430–436

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-34>**Сергій ЯЩУК,***orcid.org/0000-0002-8309-5898*

кандидат педагогічних наук,

стажер

Асоціації «Реновація»

(Бордо, Франція) *YashchukSerhii@ukr.net*

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ У ФРАНЦІЇ: УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Щоб краще зрозуміти проблеми, які стосуються статистичних даних захисту дітей у Жиронді, у статті визначено демографічні та географічні дані території щодо послаблення зв'язків із сім'ями (результати звіту демографа Служби спостереження (I.N.S.E.E.) та Соціального догляду (S.O.P.S.), що стосуються даних кадрового забезпечення, потрібних для того, щоб мати точний огляд інформації з захисту дітей, необхідної для Департаментської обсерваторії захисту дітей (O.D.P.E.)). У статті наголошено, що за оцінками I.N.S.E.E. станом на 1 січня 2020 р. відділ Жиронди налічував 1 633 440 жителів: менше ніж за 20 років населення Жиронди збільшилося на понад 300 000 осіб; темпи зростання населення департаменту вдвічі швидші, ніж у середньому по материковій Франції (у результаті демографічна вага Жиронди продовжує зростати – з 2,23% у 2002 р. до 2,52% у 2020 р.). Стабільне зростання населення Жиронди значною мірою пояснюється сильною привабливістю цієї території. В останні роки середньорічна чиста міграція, що налічує майже 15 000 осіб (перевищення прибулих над виїздами), становить три чверті (75%) середньорічного приросту населення цього департаменту. Щодо природного балансу, то він залишається позитивним (перевищення народжуваності над смертністю), незважаючи на тенденцію до зниження: з +4 857 у 2013 р. він впав до +3 470 у 2018 р. У статті розкрито географічний розподіл дітей та молоді в Жиронді: за даними останнього перепису населення, в Жиронді проживає 390 601 молода людина віком до 21 року, із них 55%, тобто 214 635, дітей віком до 12 років, 111 578 (28,5%) віком 12–17 років; тобто 326 213 неповнолітніх та 64 389 (16,5%) молодих людей віком 18–20 років. Помітна різниця між територіями: хоча більшість молодих людей проживає на територіях міст, деякі сільські сектори також дуже заселені, це стосується сектора Libournais. Рівень бідності в Жиронді нижчий, ніж середній для материкової Франції, хоча за останніми даними I.N.S.E.E., 12,7% від населення департаменту Жиронди, майже 200 000 людей, бідні. Однак ця цифра не виявляє великих відмінностей за типом сім'ї: бідність зачіпає лише 10,9%; серед жирондистів, які проживають у родинях, що складаються з пари з дитиною, серед самотніх батьків рівень бідності становить 26,8%. На думку автора, важливо, щоб пропозиція послуг була присутня в усіх секторах: ці питання важливі для населення сільської місцевості, яке часто страждає через відсутність доступу до соціальних послуг.

Ключові слова: система, соціальний захист, реформа, соціальний працівник, міграційні процеси.

Sergii YASHCHUK,*orcid.org/0000-0002-8309-5898*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Intern

Renovation Association

(Bordeaux, France) *YashchukSerhii@ukr.net*

REFORMING THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM IN FRANCE: MANAGEMENT OF SOCIAL ACTIVITY

In order to better understand the issues related to child protection statistics in Gironde, the article identifies the demographic and geographical data of the area on the weakening of family ties (the results of the Demographic Report of the Surveillance Service (I.N.S.E.E.) and Social Welfare (S.O.P.S.), concerning the staffing data required to have an accurate overview of the child protection data required by the Departmental Observatory for Child Protection (O.D.P.E.)). The article notes that according to the I.N.S.E.E., as of January 1, 2020, the Gironde department had 1,633,440 inhabitants: in less than twenty years, the population of Gironde has increased by more than 300,000; The department's population growth rate is twice as fast as the average in mainland France (as a result, the population of Gironde continues to grow – from 2.23% in 2002 to 2.52% in 2020). The stable growth of the population of Gironde is largely due to the strong attractiveness of this area. In recent years, the average annual net migration, which is almost 15,000 people (excess of arrivals over departures), is three quarters (75%) of the average annual population growth of this department. As for the natural balance, it remains positive (excess of births over deaths), despite the downward trend: from +4,857 in 2013,

it fell to +3,470 in 2018. The article reveals the geographical distribution of children and youth in Gironde: according to the latest census, Gironde has 390,601 young people under 21, of whom 55%, ie 214,635 children under 12, 111,578 (28.5%) 12–17 years, ie 326,213 minors and 64,389 (16.5%) young people aged 18–20. There is a noticeable difference between the territories: although most young people live in urban areas, some rural sectors are also very populated, the Libournais sector. The poverty rate in Gironde is lower than the average for mainland France, although according to the latest I.N.S.E.E., 12.7% of the population of the Gironde department, almost 200,000 people, are poor. However, this figure does not show much difference by type of family: poverty affects only 10.9%; Girondins living in families consisting of a couple with a child (family), in single-parent families, the poverty rate is – 26.8%. According to the author, it is important that the supply of services is present in all sectors: these issues are important for the rural population, which often suffers from lack of access to social services.

Key words: system, social protection, reform, social worker, migration processes.

Постановка проблеми. Рівень бідності в Жиронді нижчий, ніж середній для материкової Франції. За останніми даними демографа Служби спостереження (I.N.S.E.E.), 12,7% населення Жиронди, майже 200 тис. осіб, бідні.

Однак ця середня цифра приховує великі відмінності за типом сімей: бідність зачіпає лише 10,9%; серед жирондистів, які проживають у сім'ях, що складаються з пари з дитиною, серед самотніх батьків рівень бідності становить 26,8%. Еволюція захисту дітей у Жиронді містить: статистичні дані з виявлення та аналіз щодо запобігання бідності та насиллю, захист дітей удома та заходи щодо раннього розміщення й участі сімей та молоді у системі захисту дитинства. Тривожна інформація, отримана S.O.P.S., свідчить, що рівень бідності зріс на 11% у період з 2018 по 2019 рр.

Причин такого явища може бути декілька: по-перше, чисельність населення Жиронди зростає і завдяки міграційним процесам, що, безперечно, призводить до збільшення нестабільних сімейних ситуацій на території; по-друге, соціальні працівники та досягнення в галузі права сприяють кращому виявленню становища дітей, які перебувають у зоні ризику або небезпеки (Ящук, 2019: 18).

Аналіз досліджень. Питання реформування системи соціального захисту відображені в наукових працях вітчизняних та французьких науковців і дослідників, таких як: О. Бандурка, А. Блага, Б. Дрейфус (B. Dreyfus), Л. Дюбуше (L. Dubouche), Ф. Дюм (F. Dhume), Дж. Йон (J. Ion), Н. Журавська, О. Кікінежді, С. Павлиш, І. Трубавіна та інші.

Мета статті – розкрити питання реформування системи соціального захисту у Франції.

Виклад основного матеріалу. Дослідження з раннього розміщення дітей було отримано в результаті опитування керівника психіатричного відділення матері-дитини перинатальної мережі психіатрії щодо можливості передбачити догляд за дитиною в перші дні її життя. Дослідження має на меті простежити шлях дітей, народжених

у Жиронді в період 2008–2012 рр., у перші 6 місяців життя. З цього звіту випливає, що після прийняття закону від 5 березня 2007 р. щодо реформи системи захисту дітей загалом збільшилося розміщення немовлят, що є частиною загального збільшення кількості покинутих дітей у Франції. З 2009 по 2011 рр. у середньому було здійснено 24 ранні розміщення.

Слід виокремити збільшення у 2012 р., упродовж якого було здійснено 29 розміщень. Таке зростання кількості місць раннього розміщення з 2008 р. можна пояснити набуттям чинності закону від 5 березня 2007 р., спрямованого на зміцнення системи виявлення небезпечних ситуацій, пов'язаних із міграційними процесами (Шунк, 2008: 18–21).

Більшість немовлят перебувають у перші 3 місяці свого життя, зокрема 32% з них – у перший місяць життя, в сімейному будинку. Тому слід зазначити, що ідентифікація таких випадків відбувається на ранньому етапі життя дитини, оскільки лише 5% цих дітей перебувають на розміщенні у віці від 5 до 6 місяців. Не вдалося розробити конкретного батьківського профілю. Однак слід зазначити, що загалом матері мають декілька факторів уразливості (ситуація нестабільності, ізоляції або навіть «мандрівності») (Журавльова, 2021). Отже, необхідно визначити ці фактори вразливості, щоб забезпечити подальше спостереження жінки під час вагітності та народження дитини. Щодо батьків, то складно встановити їхній профіль, адже вони, як виявляється, мало присутні у житті дитини (22,2% батьків або відсутні за власним бажанням, або не знають про народження дитини).

Під час вагітності ризикований стиль життя матері часто наражає дитину на численні патології. Така ризикована поведінка може виявлятися, зокрема, в тому, що мати вживає наркотики або алкоголь. Так, 21% матерів вживали небезпечні для дитини речовини (Дюбуше, 1998: 125–127). Це дослідження показало, що 8 дітей, які потрапили до системи догляду за новонародженими, мали синдром відмінності від здорової дитини.

Виявлення небезпечних ситуацій передбачає часто неформальну передачу інформації між опікунами та Департаментом. Завдяки цим зв'язкам понад третина таких ситуацій може становити: 32% – 1 місяць; 22% – 2 місяці; 21% – 3 місяці; 9% – 4 місяці; 5% – 5 місяців до відома Департаменту. Дійсно, для 38% ситуацій спілкування відбувалося після пологів, але для 31% випадків вони були зроблені до пологів, а потім тривали.

Слід також зазначити, що коли є брати і сестри, негативна статистика зменшується, цьому сприяє підтримка родини (INSPIRE, 2019: 98). Відзначається, що 60% матерів користуються адміністративними або законними заходами щодо захисту добробуту старших дітей під час своєї вагітності. Щодо сімейних ситуацій, то лише 23% родин підтримуються державою.

Після народження дитини підтримка пар стає менш важливою, ніж підтримка самотніх матерів (Дрейфус, 2010: 131–136). Це можна пояснити, зокрема, тим, що догляд у батьківських центрах у період 2008–2012 рр. виключав батька, що могло призвести до ситуації, коли сім'ї не хотіли користуватися чи приймати такий спосіб допомоги. Так само прийом у відділенні матері-дитини не передбачає догляду за батьком.

Статистичні звіти вказують на ранні розміщення дітей у пологових будинках – 26%; інших установах – 18%; перинатальній психіатричній мережі – 7%; материнському центрі – 3%; соціальних службах (МДС) – 40%, які забезпечують до- та постнатальне спостереження за матерями.

Слід зазначити, що більшість цих повідомлень супроводжується запитом про тимчасовий наказ щодо влаштування немовляти для його швидкого захисту. Висновки статистичних звітів свідчать, що 84% дітей із зони ризику безпосередньо потрапили у розміщення: в дитячому садку/яслах – 36%; приймаючій родині – 32%; материнському центрі – 13%; центрі реабілітації матері – 3%; серед членів сім'ї – 3%; на тимчасовий денний прийом – 7%; під спонсорство – 1%; смерть дитини була зафіксована в 1%.

Це дослідження визначає два шляхи для таких дітей під час їхнього першого розміщення (від народження до 5 місяців життя): 1) розміщення в дитячій кімнаті на кілька місяців, поки не знайдеться місце у структурі раннього розміщення, що забезпечує стабільніше середовище проживання; 2) пряме влаштування у прийомну сім'ю (такі діти не проходять або дуже мало часу перебувають в дитячій кімнаті). Результати раннього розміщення немовлят: повернення додому – 25%; підтримувальні заходи держави – 56%; інші

заходи щодо батьківських повноважень – 8%; відмова від дитини – 3%; смерть дітей – 1%; усиновлення – 7%.

Отже, після первинного розміщення дитина повернулася додому в 25% випадків; 8% ситуацій стосуються випадків виходу з системи допомоги соціальної освіти, без повернення додому батьків, як частини заходу, що стосується батьківських повноважень, окрім допомоги у навчанні; 2 дітей були предметом делегування батьківських повноважень; 6 – предметом судової декларації щодо позбавлення батьківських прав через недбалість батьків та згоди на усиновлення (Дум, 2010: 24).

Підтримка держави (Дегтярьов, 2014: 12) після винесення рішення: немає підтримки – 14%; дитячий садок/ясла – 11%; громадська допомога – 18%; усиновлення – 7%; соціальна підтримка матері (АЕМО) – 50%. Тривалість раннього розміщення: не вказано – 3%; понад 2 роки – 21%; 1–2 роки – 10%; від 1 до 12 місяців – 45%; 1 місяць або менше – 21%. Закінчення терміну раннього розміщення не означає закінчення соціального догляду за дитиною та сім'єю з зони ризику.

Навпаки, у 50% ситуацій суддя встановлює АЕМО, тому автономія батьків прогресивна. Розміщення триває: лише кілька днів – у 21% випадків, кілька місяців – у 45% ситуацій; дослідження показує, що рішення про повернення додому приймається до того, як дитині виповниться 12 місяців, – 66% випадків; таке повернення додому може відбутися до матері, батька або обох батьків (Йон, 2010: 67).

З іншого боку, в 56% ситуацій відбувається розміщення дитини під опікою держави. Так, за даними на 1 квітня 2019 р., чверть дітей перебувала під опікою щонайменше 10 років. Із цього дослідження випливає необхідність забезпечення раннього розміщення немовлят. Таким чином, виникає питання про зміну статусу цих захищених дітей у дуже ранньому віці в сімейному домі, без можливого повернення впродовж багатьох років (Ящук, 2019: 16).

Виявляється, що в 75% випадків, коли розміщення зберігається, існує право доступу до дитини на користь матері. Щодо батька, то підтримка зв'язку через право відвідування становить 67% ситуацій. Слід зазначити, що це право доступу оприлюднюється так, що дозволяє присутній третій стороні (соціальним працівникам) підтримувати батьків в їхніх батьківських функціях задля безпеки немовляти (Ящук, 2016: 329). Це право на посередницький візит, наданий батькам, може бути змінено під час розміщення дитини залежно від її індивідуального розвитку та

впливу відвідувань на дитину: 68% матерів використали своє право на змінений візит порівняно з 80% батьків; 30% матерів та 38% батьків зменшили відвідування; для 13% матерів і 40% батьків візити були тимчасово призупинені.

Висновки. Отже, важливо загалом вимірювати систему захисту дітей: це впливає на управлінську діяльність (Журавська, 2012: 3–7) професіоналів (C.R.I.P), які збирають й обробляють статистичні дані, а також на діяльність всіх фахівців, сторін, зацікавлених в обробці тривожної інформації та її наслідків; робітників соціальних центрів (соціальні служби Р.М.І.), які оцінюють сімейні ситуації для підтримки сімей, що пройшли оцінювання для дитя-

чих кабінетів; керівників адміністративних служб у справах дітей, а також осіб, які приймають адміністративні рішення (дитячі інспектори), та судових органів (прокуратура та дитячі судді). Професіонали освіти (Журавська, 2012: 94), які вже працюють із сім'ями і хто отримує тривожну інформацію, повинні оцінити ризик або небезпечну ситуацію, з якою стикаються діти у світлі цих нових викликів, та запровадити нову схему управління (Журавська, 2011: 17) соціальною діяльністю. Покращення системи управління щодо визначення ризиків або небезпечних ситуацій для неповнолітніх у Жиронді логічно призводить до збільшення кількісних та якісних показників у системі захисту дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. Вип. 2. С. 93–96.
2. Журавська Н. С. Теорія і практика підготовки викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : монографія. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. 320 с.
3. Журавська Н. С. Методологія і методика навчання спеціальних дисциплін : монографія. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 360 с.
4. INSPIRE: сім стратегій із ліквідації насильства щодо дітей / Одеський благодійний фонд «Шлях додому». 2019. 107 с.
5. Ящук С. П. Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу: особливості стилів керівництва / Н. С. Журавська, О. В. Олещенко. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 15–18.
6. Ящук С. П. Складники професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2016. № 239. С. 329–336.
7. Dubouchez L. La dynamique des politiques sociales / M. Gerard, Paris : L'Harmattan, 1998. 235 p.
8. Dhume F. Du travail social au travail ensemble : Le partenariat dans le champ des politiques sociales. Paris : Edition ASH, 2010. P. 23–45.
9. Dreyfus B. Vademecum des collectivités locales et territoriales. Paris : Séfi, 2010. 287 p.
10. Ion J. La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individuation. *Vie Sociale et traitements*. 2010. № 105. P. 67–79.
11. Schunk D. H. Learning theories : an educational perspective / Dale H. Schunk. 5th ed. Upper Saddle River. N. J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2008. XIV. 578 p.
12. Zhuravlova Y. The problem field of professional (vocational) education: Innovations and ways to improve. *Estudios de Economia Aplicada Open Access*. 2021. Vol. 39. Issue 5. URL: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/eea/issue/view/309> (дата звернення: 26.10.2021 р.).

REFERENCES

1. Zhuravska, N. S. (2012) Osoblyvosti metodyky navchannia spetsialnykh dystsyplin [Features of teaching methods of special disciplines]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykholohopedahohichni nauky*. Vyp. 2. P. 93–96. [in Ukrainian]
2. Zhuravska, N. S. (2011) Teoriia i praktyka pidhotovky vykladachiv ahrarnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu [Theory and practice of training teachers of agricultural disciplines in higher educational institutions of the European Union] : monohrafiia. Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian]
3. Zhuravska, N. S. (2012) Metodolohiia i metodyka navchannia spetsialnykh dystsyplin [Methodology and methods of teaching special disciplines]: monohrafiia. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. 360 p. [in Ukrainian]
4. INSPIRE: sim stratehii z likvidatsii nasylstva shchodo ditei. [INSPIRE: seven strategies to eliminate violence in relation to children]. Odessa Charitable Foundation “Way to Home”, 2019. 107 p. [in Ukrainian]
5. Yashchuk, S. P. (2019) Sotsialno-psykholohichni klimat pedahohichnoho kolektyvu [Socio-psychological climate of the teaching staff: peculiarities of leadership styles]: ooblyvosti ctyliv kerivnytstva / N. S. Zhuravska, O. V. Oleshchenko. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. No. 187, pp. 15–18. [in Ukrainian]
6. Yashchuk, S. P. (2016) Skladovi profesiino-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Components of professional and legal competence of future social workers]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Ser.: Pedahohika, psykholohiia, filosofiiia*. № 239. P. 329–336. [in Ukrainian]

-
7. Dubouchez, L. (1998) *La dynamique des politiques sociales* / M. Gerard. Paris: L'Harmattan.
 8. Dhume, F. (2010) *Du travail social au travail ensemble : Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris: Edition ASH. P. 23–45.
 9. Dreyfus, B. (2010) *Vademecum des collectivités locales et territoriales*. Paris: Séfi.
 10. Ion, J. (2010) La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individuation. *Vie Sociale et traitements*. Paris. No. 105, pp. 67–79.
 11. Schunk, D. H. (2008) *Learning theories: an educational perspective*. 5th ed. Upper Saddle River, N. J. : Pearson/Merrill/Prentice Hall. XIV. 578 p.
 12. Zhuravlova, Y. The problem field of professional (vocational) education: Innovations and ways to improve. *Estudios de Economia Aplicada Open Access*. 2021. Vol. 39. Issue 5. URL: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/eea/issue/view/309>.

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Ярослав ОСИПЕНКО, Ольга ФАБРИКА-ПРОЦЬКА. Фестиваль «Дністер-фест» у контексті культурно-мистецької панорами Буковини.....	4
Ярослав ПЕТРЕСКУ. Пісенспіви ранньої протестантської церкви.....	11
Сергій ПЛУТАЛОВ, Ганна ШЕВЧЕНКО, Вікторія ЧЕРНОВА. Складники режисерського задуму Анжеліки та Костянтина Добрунових у постановках Донецького академічного обласного драматичного театру (м. Маріуполь).....	18
Олена ПОЛЩУК, Галина КЛЕПКОВСЬКА. Естезис екологічного дизайну: художнє моделювання виставкового простору та конструювання унікального арт-об'єкта.....	24
Олександра САКОРСЬКА. До атрибуції кахлів печі з меморіального кабінету Національного музею мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків.....	31
Віра СИНЄОК, Костянтин КАЛІЄВСЬКИЙ. Роль танцю в становленні людської цивілізації на теренах сучасної України від початку часів до сьогодення.....	41
Чжан ЧІ. Творчість Чарлі Паркера: досвід аналізу виконавського стилю.....	49

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Тетяна КУПЦОВА, Ірина КОЛІЄВА. Репрезентація образу амазонки через призму гендеру.....	56
Наталія МУШИРОВСЬКА. Проблема міжкультурної комунікації у викладанні української мови як іноземної.....	62
Flora NAMAZOVA. Influence of Pyas Efendiye'v's dramaturgy on the Azerbaijani theatrical art.....	68
Оксана НЕШУТА. Російська тема в романі Д. М. Томаса «Білий готель».....	74
Тетяна ОГАРЄНКО, Тетяна ЛІШТАБА. Синтаксис поезій А. С. Малишка.....	81
Любов ПЕЧЕРСЬКИХ. Жанротворчі стратегії українського постмодерного роману (на матеріалі роману «Радіо ніч» Ю. Андруховича).....	87
Марина РУДЕНКО, Ірина КОРОТЯЄВА. Американський сленг як спосіб комунікації. Сфери використання сленгу.....	92
Людмила СКОРИНА. «Проблема хліба»: проблеми інтерпретації (особливості літературознавчої рецепції оповідання Валер'яна Підмогильного).....	98
Лю СЮЕНА. Переосмислення неології та її класифікації.....	105
Альона ТАРАНЕНКО. Функційність деяких інтертекстуальних маркерів у повісті Олеся Волі «Завірюха».....	109

ПЕДАГОГІКА

Дарина ЗЯБЛОВСЬКА. Особливості професійної підготовки дизайнерів одягу в університетах і коледжах України і Данії.....	115
Людмила КАНОВА, Світлана ТАРАСЕНКО. Іншомовна компетентність як складова частина професіограми офіцера Збройних Сил України.....	121
Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ. Оцінка сформованості методичної компетентності майбутніх учителів математики.....	127
Ганна КРАЄВСЬКА, Тетяна МАТВІЙЧУК, Ірина ЖИТАР. Поняття «рідномовна підготовка» в контексті медичної освіти.....	132
Ольга МАЗУРЕНКО. Педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії.....	137

Лю МЕЙХУАНЬ. Інтегрований підхід до реалізації завдань естетичного виховання майбутніх учителів музики у вищій школі КНР.....	143
Валерія ПУСТОВІТ. Методичні координати вивчення фольклорно-етнографічних мотивів творчості Г. Квітки-Основ'яненка.....	148
Олена САМОДУМСЬКА. Упорядкування термінів гейміфікації до тезауруса освіти дорослих.....	153
Галина СОКОЛОВА, Ірина ЛИСЕНКО, Любов СЕРГІЙЧУК. Комунікативний складник навчання іноземної мови за умов сучасного контексту педагогічного спілкування.....	160
Світлана ТЕСЛЕНКО. Використання словесних асоціацій для кращого запам'ятовування тексту дитиною-дошкільником.....	167
Юлія ФЕДУРКО-ПОПИК. Іншомовна освіта в гімназіях Східної Галичини в контексті реформи польського шкільництва 1932–1933 рр.....	172
Лариса ФІЛІПОВА. Комп'ютерні технології під час вивчення біохімії.....	179
Олександра ЧУБРЕЙ, Анна МУДРЕНКО, Олександр ШЕПЕЛЬ. Формування професійної компетентності студентів в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти.....	185
Ганна ШВЕД. Післядипломна освіта педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у 80–90-ті рр. ХХ ст.	194
Віктор ШКІРИНЕЦЬ, Ірина КОТЯШ, Ольга ВАСКЕВИЧ. Сучасні інструменти мотивації майбутніх педагогів до формування професійної компетентності.....	198
Василь ЯГУПОВ, Ігор ПЛОХУТА. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження.....	207
Сергій ЯЩУК. Реформування системи соціального захисту у Франції: управління соціальною діяльністю.....	216

CONTENTS

ART STUDIES

Yaroslav OSYPENKO. Dnister Fest festival in the context of the cultural and artistic panorama of Bukovina....	4
Jaroslav PETRESKU. Songs of the early Protestant church.....	11
Serhii PLUTALOV, Hanna SHEVCHENKO, Viktoriia CHERNOVA. Vivid vision and artistic decision as constituents of stage-director intention of A. Dobrunova and K. Dobrunov (on the example of presentations of Donetsk Regional Russian Legitimate Drama, Mariupol).....	18
Olena POLISHCHUK, Halyna KLEPIKOVSKA. Esthesis of environmental design: artistic modeling of the exhibition space and construction of a unique art object.....	24
Oleksandra SAKORSKA. Attribution of oven tiles in the memorial room, the Bohdan and Varvara Khanenko National Museum of Arts.....	31
Vira SYNIEOK, Kostiantyn KALIEVSKYI. The role of dance in the human civilization progress in modern Ukraine from early times up to nowadays.....	41
Zhang QI. The creative work of Charlie Parker: the experience of performing style analysis.....	49

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Tetiana KUPTSOVA, Iryna KOLIEVA. The representation of the Amazon woman image through the prism of gender.....	56
Nataliia MUSHYROVSKA. The problem of intercultural communication in teaching the Ukrainian language as a foreign language.....	62
Flora NAMAZOVA. Influence of Ilyas Efendiyev's dramaturgy on the Azerbaijani theatrical art.....	68
Oksana NESHUTA. Russian theme in D. M Thomas' s novel "The white hotel".....	74
Tetiana OHARIENKO, Tetiana LISHTABA. Syntax of poetry by A. S. Malyshko.....	81
Liubov PECHERSKYH. Genre-making strategies of the Ukrainian postmodern novel (on the material of the novel "Radio night" by Yu. Andrukhovych).....	87
Maryna RUDENKO, Iryna KOROTIAIEVA. American slang as a method of communication. Fields of slang use.....	92
Ludmila SKORYNA. "Bread problem": interpretation issues (literary reception specifics of Valerian Pidmohylnyi's story).....	98
Liu XUENA. Rethinking neology and its classification.....	105
Alona TARANENKO. The functionality of some intertextual markers in Oles Volya's story "Storm".....	109

PEDAGOGY

Daryna ZIABLOVSKA. Professional training for designers in higher education institutions in Ukraine and Denmark.....	115
Liudmyla KANOVA, Svitlana TARASENKO. Foreign language competence as a component of the professional profile of the Ukrainian Armed Forces officer.....	121
Tamara KOROSTIYANETS. Assessment of the formation of methodological competence of future teachers of mathematics.....	127
Hanna KRAIEVSKA, Tetiana MATVIICHUK, Iryna ZHYTAR. The concept of «native language training» in the context of medical education.....	132
Olga MAZURENKO. Pedagogical conditions for formation of readiness of medical masters of medicine for professional interaction.....	137
Liu MEIHUANG. An integrated approach to the implementation of the tasks of aesthetic education of future music teachers in higher education in China.....	143
Valeriia PUSTOVIT. Methodical coordinates of studying folklore and ethnographic motives of H. Kvitka-Osnovianenko's works.....	148

Olena SAMODUMSKA. Ordering gamification terms in the adult education thesaurus.....	153
Halyna SOKOLOVA, Iryna LYSENKO, Liubov SERHIICHUK. Communicative component of foreign language teaching in the modern context of pedagogical communication.....	160
Svitlana TESLENKO. Using verbal associations for better text comprehension by a preschool child.....	167
Yuliia FEDURKO-POPYK. Foreign language education in gymnasiums of Eastern Galicia in the context of the reform of Polish schooling in 1932–1933.....	172
Larysa FILIPPOVA. Computer technologies during the study of biochemistry.....	179
Oleksandra CHUBREI, Hanna MUDRENKO, Oleksandr SHEPEL. Formation of professional competence of students in the conditions of the adaptive-digital environment of the institution of higher education.....	185
Hanna SHVED. Postgraduate education of pedagogical staff of preschool institutions of the USSR in the 80–90’s of the twentieth century.....	194
Viktor SHKIRYNETS, Iryna KOTIASH, Olha VASKEVYCH. Modern instruments for motivation of future teachers to formation of professional competence.....	198
Vasyl YAHUPOV, Igor PLOKHUTA. Diagnostic competence of future specialists as a subject of scientific and pedagogical research.....	207
Sergii YASHCHUK. Reforming the social protection system in France: management of social activity.....	216

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 46. ТОМ 2
ISSUE 46. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 06.12.2021 р. Підписано до друку 29.12.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 26,27. Зам. № 0222/066. 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.