

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
Рада молодих вчених

ISSN 2308-4855

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:
Міжвузівський збірник наукових праць
молодих вчених Дрогобицького
державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

ВИПУСК 10

Дрогобич
2014

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 16 від 27 листопада 2014 року)*

Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич : Посвіт, 2014. – Вип. 10. – 300 с.

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

Головний редактор

Пантюк М.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Заступники головного редактора

Ільницький В.І. – кандидат історичних наук, доцент (співредактор); **Душний А.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (співредактор); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор (співредактор).

Редакційна колегія:

Бермес І.Л. – доктор мистецтвознавства, професор; **Борнішевський М.Й.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Борщевич В.Т.** – доктор історичних наук; **Давидов М.А.** – доктор мистецтвознавства, професор, академік МАІ, заслужений діяч мистецтв України; **Дмитрів І.І.** – кандидат філологічних наук, доцент (відп. секретар); **Добрянський І.А.** – доктор педагогічних наук, професор; **Жигайло О.О.** – кандидат психологічних наук, доцент; **Зимомря М.І.** – доктор філологічних наук, професор; **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор; **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Кемінь В.П.** – доктор педагогічних наук, професор; **Кияновська Л.О.** – доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України; **Козаренко О.В.** – доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України; **Козир А.В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Литвин М.Р.** – доктор історичних наук, професор; **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор; **Москалець В.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Палінчак М.М.** – доктор політичних наук, професор; **Петренко О.М.** – доктор історичних наук, професор; **Сабат Г.П.** – доктор філологічних наук, професор; **Савчин М.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Сеїко Н.А.** – доктор педагогічних наук, професор; **Сеник Л.Т.** – доктор філологічних наук, професор; **Сергійчук В.І.** – доктор історичних наук, професор; **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент; **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент МАНПО; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, академік МАІ; **Степнік Анджей** – доктор абіл., професор; **Тельвак В.В.** – доктор історичних наук, професор; **Футала В.П.** – доктор історичних наук, професор; **Циховська Е.Д.** – доктор філологічних наук, професор.

Рецензенти:

Скотна Надія Володимирівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Падалка Галина Микитівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Астаф'єв Олександр Григорович – доктор філологічних наук, професор кафедри теорії літератури, компаративістики і літературної творчості Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Відповідно до ліцензійного договору № 180-03/2014 від 27.03.2014 р. збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» включений до міжнародної науково-метричної бази РИНЦ (Російський індекс наукового цитування).

Свідцтво 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 № 19906-9706P від 14.05.2013 р.

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

**Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100.
тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: vilnickiy@gmail.com**

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2014
© Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М., 2014

УДК 94(477.83):821.161.2"19/20"

Володимир ГАЛИК,
м. Дрогобич

ЕТНОГРАФІЧНО-ФОЛЬКЛОРНИЙ КОЛОРИТ І КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ СТАРОСАМБІРЩИНИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІВАНА ФРАНКА

Стаття присвячена аналізу історико-краєзнавчих та етнографічно-фольклорних праць І. Франка, де вченим проаналізовано етнографічно-фольклорний колорит і культурне життя Старосамбірщини. На основі цього, встановлено, що дослідник на протязі усієї своєї наукової діяльності вивчав особливості культури й побуту населення Старосамбірщини, при цьому звертався й до середньовічного минулого краю.

Ключові слова: Іван Франко, Старосамбірщина, культурно-освітнє життя, історико-краєзнавчі праці, етнографічно-фольклорні праці, побут, колорит.

Halyk V. Staryj Sambir region's ethnographic-folk and culture life distinctness in the Ivan Franko's research. The article deals with the local historical and ethnographic-folklore works of I. Franko, where Staryj Sambir region's ethnographic-folk and culture life distinctness were analyzed. On this basis, it was found that the researcher continued studying the features of Staryj Sambir region's cultural life during his scientific career; while he also appealed to the region's medieval past.

Key words: Ivan Franko, Staryj Sambir region, cultural-educational life, local history work, ethnographic-folklore work, life, distinctness.

Галик В. Этнографическо-фольклорный колорит и культурная жизнь Старосамборщины в исследованиях Ивана Франко. Статья посвящена анализу историко-краеведческих, этнографическо-фольклорных трудов И. Франко, где ученым проанализированы этнографическо-фольклорный колорит и культурная жизнь Старосамборщины. На основе этого, установлено, что исследователь на протяжении всей своей научной деятельности изучал особенности культуры и быта населения Старосамборщины, при этом обращался и к средневековому прошлому края.

Ключевые слова: Иван Франко, Старосамборщина, культурно-образовательная жизнь, историко-краеведческие работы, этнографически-фольклорные труды, быт, колорит.

Постановка проблеми. Багатогранна діяльність та різнобічний талант Івана Франка спричинили йому світове визнання, оскільки в історії світової культури таких діячів з таким широким діапазоном творчих інтересів можна що лише перелічити на пальцях. Підтвердженням цього є те, що вченому належать чимало поетичних, прозових і драматичних творів, багато науково-критичних та публіцистичних статей, велика когорта перекладів робіт зарубіжних письменників, наукових праць із літературознавства, фольклору, історії тощо. В цілому, Івану Франку належить понад пів десятка тисяч різножанрових творів, з-поміж яких низка висвітлює особливості культурно-освітнього життя та побуту населення різних теренів Галичини Франкового часу – а саме Старосамбірщини. Така пильна увага вченого до вивчення етнографічно-фольклорного колориту та культурно-освітнього життя краю пояснюється тим, що саме він при кінці ХІХ – на початку ХХ ст. в Західній Україні став координатором етнографічних досліджень після чого залишив теперішнім дослідникам немалу літературно-наукову спадщину.

© Галик В. Етнографічно-фольклорний колорит і культурне життя Старосамбірщини у дослідженнях Івана Франка

Аналіз досліджень. Окремі аспекти порушеної нами проблеми уже були предметом зацікавлення дослідників-франкознавців: Г. Дем'яна [13], Я. Грицака [12], Р. Горака та Я. Гнатіва [6–11], В. Галика [1–5] та ін. У них, дослідники життєвого і творчого шляху Івана Франка аналізують історико-краєзнавчі, етнографічно-фольклорні, культурно-освітні аспекти дослідницької спадщини Івана Франка на теренах Старосамбірщини, відзначають їх важливість в напрямку вивчення минулого регіону, характеризують взаємовідносини дослідника з просвітянами та провідними громадськими діячами. Оцінюючи цей доробок, зауважимо, що цілий ряд аспектів культурного життя та побуту населення Старосамбірщини, про які писав І. Франко залишилися поза їх увагою, що й спонукало нас до вибору цієї проблеми дослідження.

Мета статті – проаналізувати основні історико-краєзнавчі та етнографічно-фольклорні праці І. Франка, де ним подано ті чи інші аспекти із історії культурно життя та побуту населення Старосамбірщини.

Виклад основного матеріалу. В історико-краєзнавчих розвідках та дослідженнях І. Франка важливе місце займає і Старосамбірщина. Такі міста як Старий Самбір, Добромилів, Хирів, села Мшанець, Тур'є, Велика і Мала Волосянки та інші відіграли неабияку роль у житті та творчості письменника.

Вперше І. Франко відвідав цей край влітку 1874 р. Повернувшись із Лолина в Дрогобич, він незабаром вирушив у Західну Бойківщину, з Борислава пройшов через села Опаку і Смільну, звідти помандрував через Тур'є до Волосянки (тепер Велика і Мала Волосянки Старосамбірського району), де кілька разів навідувався до свого родича по матері Івана Гвоздецького [13, 34].

На теренах Старосамбірщини, І. Франко значну увагу приділив вивченню етнографічно-фольклорного колориту цієї місцевості. Разом з кількома провідними ученими Наукового товариства ім. Шевченка І. Франко у 1904 році організував і здійснив наукову експедицію, метою якої було різнобічне обстеження Бойківщини. Така мандрівка тривала від 18 серпня до 24 вересня. Сам Франко брав у ній участь тільки до 5 вересня. За цей період він встиг побувати у Мшанці, Лютовиськах, Диньовій, Бандрові і Локоті.

Проте всю заплановану територію експедиція обстежила нерівномірно. Адаптуючись до умов і місцевих можливостей, учасники подорожі на одних секціях проводили більше часу, на інших – менше, на маловизначних місцях – були лише проїздом, де тільки знімали чи фіксували цікаві споруди (церкви, хати) та фрагменти одягу. Вихідним пунктом для дослідників стала залізнична станція Устрики на Перемишсько-Лупковицькій залізниці, звідки вони відправилися до Мшанця (тоді і тепер в народі фігурує назва Пшанець), де зустріли невдаваний прийом і ерудовану енергійну опору та сприяння з боку українського священика Михайла Зубрицького – видатного українського історика і етнографа, дійсного члена Наукового товариства ім. Шевченка і доброго знавця західної гірської Бойківщини [24, 68–69; 37, 17–18].

За твердженнями Петра Зубрицького [14, 438] та Зенона Кузелі [15, 298], І. Франко час-то гостював в о. М. Зубрицького. Окрім участі у роботі етнографічної подорожі на Бойківщину, І. Франко тоді довершував відгук «Східно-західні непорозуміння. (З приводу книжки Підені «Восток и Запад»)» [35], підготував відповідь на публікацію про його габлітацію, що видавалася в «Ruthenische Revue», розпочав і закінчив коректуру деяких літературних творів інших авторів.

26 серпня того ж року І. Франко разом з М. Зубрицьким та його синами їздили на ярмарок до Лютовиськ, щоб там побачити «людей з цілої майже Галичини» [14, 439]. Окремими подробицями з цієї подорожі І. Франко ділився під час роботи над другою редакцією повісті

«*Voа constrictor*»: «Другого дня Лютовиська представляли незвичайний вид. Мов повіль, що напливає з усіх боків, так від самого ранку заливали, затісняли, затоплювали череди, ряди, полки волів, корів, овець усі шляхи, вулиці, площі і навіть подвір'я домів у місточку. Коли в церкві почалася відправа, вже ціле містечко було повне худоби, так що пройти вулицею або площею було майже неможливо; на дорогу, яка звичайно вимагала десять мінут часу, тепер треба було цілої години часу і незвичайної праці та обережності, щоб протиснутися поміж густо збитими волами, уникнути їх ратиць та рогів. Зате по хребтах та карках волів можна б було вигідно і швидко прошапаціруватися вздовж і поперек Лютовиськ від кінця до кінця. Рик худоби, гойкання погоничів, бляння овець, гармидер торгів клекотіли в повітрі і гули здалека, мов кип'яток у величезній казані» [18, 109–207]. Дійові особи цієї повісті також без ліній переміщуються теренами не лише Старосамбірщини, а й Турківщини, які автор сам пізнавав із своїх приватних мандрівок [18, 109–207].

У цих місцевостях І. Франко працював над своїм оповіданням «Батьківщина» [14, 439], яке приурочив визначному українському етнографові, антропологу і археологові Федору Вовкові [19, 391]. У примітках до нього він зазначав: «Отеє оповідання, написане літніми місяцями р. 1904, в часі вакаційного побуту в гірських селах Мшанці Старосамбірського і Дидьові Турецького повіту при нагоді етнографічної екскурсії в Бойківщину, в якій супроводив д. Федора Вовка, було восени того самого року друковане в «Киевской старине» [20, 7]. Взвся за роботу над «Батьківщиною» автор у Мшанці, а остаточно завершив у Дидьовій 30 серпня 1904 року [21, 110].

Станцією для праці Етнографічної експедиції у Мшанці був будинок М. Зубрицького, де для роботи було виділено «канцелярію» від сіней. У ній учасники подорожі розташувалися з усіма приладами, тестерами, «ногами» для виміру росту, «скриньками для рисунання стіп» та інше. Туди постійно приходили для переговорів тутешні бойки, щоб розізнати особливості місцевого діалекту. Дослідники намагалися залучити для роботи якомога ширше коло людей щоб отримати по змозі чимало матеріалу. Для прикладу «міряли» О. Зубрицького і його сім'ю, а після обмірів Вовк виходив на вулицю, забираючи з собою «обміряних», й фотографував їх у фас і профіль під стіною, яка була завішана певною тканиною чи матеріалом [15, 298].

І. Франко постійно був присутній при такій роботі, час від часу задавав питання та робив записи у своєму блокноті. Попри це, він також писав свої оповідання, та коли його щось цікавило, то долучався до розмови, а потім знову починав творити. Під час роботи експедиції у селі її учасники оглядали, фотографували і робили заміри будівель та забудов, малували плани, замальовували найважливіші господарські знаряддя праці і «нишпорили по всіх закутинах за старовиною» [15, 298–299].

На основі зібраного етнографічного матеріалу в Мшанці, І. Франко доходить висновку, що такі особливості будівництва є присутніми і в інших селах, а саме – коли хата і всі господарські будівлі стоять на одній лінії під одним дахом [24, 81]. Про їжу бойків І. Франко говорить, що, вона, як і їжа українських селян, складається переважно з рослинних продуктів, а в горах дуже бідна і одноманітна. Вирощують переважно овес і картоплю, подекуди капусту та овочі. Займаються скотарством, землеробством, риболовлю. На основі матеріалу, зібраному в селі Мшанець та інших місцевостях, І. Франко простежує відмінності та подібності, намагається окреслити споріднені риси бойківського буття, побуту та культури [24, 83–99].

І. Франко вказував й інтерес щодо вивчення фольклору на теренах Старосамбірщини. Так Михайло Зубрицький віддав йому кілька збірок з приповідками із Мшанця, про які він 20 лютого 1905 року у передмові до першого тому «Галицько-руських народних

приповідок» пише, що «записи цінні особливо тим, що майже при кожному номері подано пояснене зачерпнене чи то з уст народа, чи то з обставин, серед яких приказка була вжита даною людиною» [30, 298–299]. Окрім Мшанця, у трьохтомне видання «Галицько-руських народних приповідок» І. Франко умістив матеріал ще із таких місцевостей, теперішнього Старосамбірського регіону: села Войткова, яке в часи Франка входило до Добромильського повіту; містечка Стара Сіль Старосамбірського повіту [30, 302–306]; села Бистре, Галівки та міста Старий Самбір Староміського повіту [29, 318–322]; села Ляцке Добромильського повіту, сіл Сушиці, Тершів та Тур'є Старосамбірського повіту [31, 323–326]. Отже, в зміст усіх трьох томів приповідок увійшли матеріали записані Франком в 13-тьох сторонах тодішніх Добромильського та Староміського чи Старосамбірського повітів сучасної Старосамбірщини [31, 326].

Окрім етнографічно-фольклорних пам'яток села Мшанця, І. Франка також цікавлять й історичні процеси, які тут відбувалися в XVIII ст. Аналізуючи два документи, переписаних з оригіналів о. М. Зубрицького, він робить спробу простежити особливості панцизняних відносин в Мшанці у XVIII ст. Окрім цих документів, о. М. Зубрицький у 1885 р. передав Франку серію народних колядок (всього 19 позицій), які він записав у с. Мшанець [36]. Одна із них, «Колядка про св. Софію в Києві» стала предметом дослідження кількох наукових праць [26, 216; 33, 39–50; 34, 108–122].

Від 1884 р. І. Франко вів у варшавській газеті «Prawda» постійну рубрику «З Червоної Русі», яка згодом була перейменована на «З Галицької Русі». Головно автор опрочовлював дипломатичну та письменницьку дійсність Галичини, а також животрепетні явища, які відбувалися у цій місцевості. Одним з таких фактів, до якого Франко не міг бути байдужим, була перипетія протиборства у періодиці довкола проблеми про передання василіанської обителі у Лаврові езуїтам [16, 80–81].

Історія культури середньовічного Старого Самбора була також об'єктом зацікавлень І. Франка. Він сумлінно збирав і досліджував писані і стародруковані релігійні пам'ятки цього періоду. Так, наприклад, аналізуючи праці Жегота Паулі, І. Франко висноує, що одним із найдавніших рукописних збірників нового типу (на народній мові) був Самбірський рукопис з кінця XVII ст. Цей манускрипт, написаний Юрієм, ковалем Грушатицьким на Старосамбірському замку, містив у собі «крім кількох набожних пісень, молитви, відмальовані в часі татарських нападів, різні легенди, в тім числі життя Володимира Великого, зложене українсько-руською мовою» [26, 219]. Цей рукопис, а власне його фрагмент, має близько 110 (більших і менших) цілих аркушів меншого folio (формат аркуша – *B. G.*), а з деяких листків збереглися лише малі шматочки. Початок а кінець рукопису відсутні, в середині тексту сторінки теж видерто. Манускрипт написаний красивим і архаїчним полууставним почерком не раніше XVII ст., про що свідчать віддзеркалення уніатської або католицької догматики. На кожній стороні аркуша вміщено 26 рядків тексту, початкові літери всіх абзаців вимальовані кіноваром, як і титульні сторінки у самому тексті. Відступи і жива пагінація сторінок відсутні, так само, як і приписи на полях. Нову обкладинку та нумерацію до рукопису випродукував сам І. Франко [26, 244].

І. Франко відносить «Староміський рукопис» до моралістичних євангелій, оскільки його мова близька до народної, а прелюдії на всі неділі в році вміщують подекуди короткі рекомендації наставницького характеру. Проте де-не-де наявний текст, який є неприйнятним для моралістичних євангелій. Зокрема тут присутній переклад апостольських автографів на ті ж неділі і навіть на поодинокі дні кожного тижня, а в розділі «господських і богородичних» свят подано ширші оповідання та легенди, які мають відношення до них і переклади деяких церковних гімнів та стихир, які озвучуються у ці торжества. Перша частина

цього манускрипту слугувала для використання у церкві, але не для богослужіння, а для популяризуванню та наставницьких рекомендацій. Зміст другої частини характеризується переходом від типу первістків моралістичних євангелій до пізнішого типу широковідомих «Соборників», які наповнювалися оповіданнями, апокрифами, життями святих, легендами та притчами [26, 213].

Назагал відзначимо, що питання культурного життя та побуту населення Старосамбірщини, висвітлені у багатьох інших наукових та публіцистичних працях Івана Франка. Серед них хочемо виділити такі дослідження: «Громадські шпихліри у Галичині 1784–1840 р.» [23], «Галицький «Москаль-чарівник» [22], «Із старих рукописів» [25], «Йосиф Шумлянський, последний православный епископ львовской и его метрика» [17], «Літературна мова і діалекти» [27] та інші [28; 32].

Висновки. Проведений нами аналіз Франкових історико-краєзнавчих та етнографічно-фольклорних праць дозволяє відзначити, що вчений упродовж усієї своєї наукової діяльності різнопланово цікавився особливостями культурного життя та побуту населення Старосамбірщини, а подекуди й студіював середньовічне минуле регіону. Франкові праці з окресленої проблеми багаті на фактичний матеріал, уміщують в собі наукові твердження та обґрунтування, розкривають маловідомі сюжети із етнографічно-фольклорного колориту краю і сьогодні слугують для дослідниці джерелом для доповнення історії окремих населених пунктів та й усього Старосамбірського регіону.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Галик В. М. Етнотуристична діяльність Івана Франка / В. М. Галик // «Розвиток українського етнотуризму: проблеми та перспективи»: зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. Молодих вчених (Львів, 15 травня 2013 р.). – Львів: ЛПЕТ, 2013. – С. 148–154.
2. Галик В. М. Іван Франко і Добромільський повіт / В. М. Галик // Літопис Бойківщини: журнал, присвячений дослідженню історії, культури і побуту бойківського племені. – Видає Товариство «Бойківщина», 2009. – Ч. 2/77 (88). – С. 60–67.
3. Галик В. М. Наукова діяльність Івана Франка у с. Мшанець на Старосамбірщині / В. М. Галик // Літопис Бойківщини: журнал, присвячений дослідженню історії, культури і побуту бойківського племені. – Видає Товариство «Бойківщина», 2010. – Ч. 1/78 (89). – С. 43–54.
4. Галик В. М. Релігійне життя та сакральний спадок Старосамбірщини в наукових студіях Івана Франка / В. М. Галик // Історія релігій в Україні: науковий щорічник. – Львів: Львівський музей історії релігії; вид-во «Логос», 2010. – Книга II. – С. 270–277.
5. Галик В. М. Стародруковані та рукописні книги Прикарпаття у дослідницьких інтересах Івана Франка / В. М. Галик // Фортеця: зб. заповідника «Тустань». – Л.: Колір ПРО, 2012. – Кн. 2. – С. 214–224.
6. Горак Р. Іван Франко / Кн. восьма. Роки страждань / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2007. – 546 с.
7. Горак Р. Іван Франко / Кн. дев'ята. Катастрофа / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2008. – 480 с.
8. Горак Р. Іван Франко / Кн. п'ята. Не пора! / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2005. – 426 с.
9. Горак Р. Іван Франко / Кн. сьома. Протистояння / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2006. – 584 с.
10. Горак Р. Іван Франко / Кн. четверта. Університет / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2004. – 472 с.
11. Горак Р. Іван Франко / Кн. шоста. В поті чола / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2005. – 532 с.
12. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886) / Я. Грицак – К.: Критика, 2006. – 631 с.
13. Дем'ян Г. Таланти Бойківщини / Г. Дем'ян. – Львів: Каеняр, 1991. – 325 с.
14. Зубрицький П. Іван Франко в Лютовиськах / П. Зубрицький // [Гнатюк М. упор. Спогади про Івана Франка]. – Львів: Каменяр, 1997. – С. 437–440.

15. Кузеля З. Із моїх споминів про Івана Франка / З. Кузеля // [Гнатюк М. упор. спогади про Івана Франка]. – Львів: Каменяр, 1997. – С. 296–299.
16. Матковський І. Маловідома стаття Івана Франка про боротьбу за Лаврівський монастир / Іван Матковський // Літопис бойківщини. – Ч. 2/73(84). – Дрогобич : Б. в., 2007. – С. 80–85.
17. Франко І. Йосиф Шумлянський, последний православный епископ львовской и его «Метрика» / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1986. – Т. 46. – Кн. II. – С. 43–84.
18. Франко І. Воа constrictor (друга редакція) / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. 22. – С. 109–207.
19. Франко І. Батьківщина / Іван Франко // Зібрання творів у 50-ти томах. + додаткові томи. – Т. 21. – К. : Наукова думка, 1979. – С. 391–424.
20. Франко І. Батьківщина та інші оповідання. Переднє слово. Примітки / Іван Франко. – К. : Друкарня І-ї Київської Спілки Друкарської Справи, 1911. – С. 3–7.
21. Франко І. Батьківщина. Передмова, післямова / Іван Франко // Літературно-науковий вісник. – Львів : Б. в., 1905. – Т. XXIX. – С. 10–30, 99–110.
22. Франко І. Галицький «Москаль-чарівник» / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 31. – С. 353–376.
23. Франко І. Громадські шпихлірі в Галичині 1784–1840 р. / Іван Франко. – Львів : Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка, 1907. – Т. LXXXIV. – 69 с.
24. Франко І. Етнографічна експедиція на Бойківщину / Іван Франко // Франко І. Зібр. творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 36. – С. 68–100.
25. Франко І. Із старих рукописів / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 29. – С. 348–402.
26. Франко І. Карпаторуське письменство XVII—XVIII вв. / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 32. – С. 207–229.
27. Франко І. Літературна мова і діалекти / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 37. – С. 205–210.
28. Франко І. Наш театр / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 28. – С. 279–292.
29. Франко І. Передмова до другого тому (видання «Галицько-руські народні приповідки»). Львів, 1908) / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 38. – С. 317–322.
30. Франко І. Передмова до першого тому (видання «Галицько-руські народні приповідки»). Львів, 1905) / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 38. – С. 294–316.
31. Франко І. Передмова до третього тому (видання «Галицько-руські народні приповідки»). Львів, 1910) / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 38. – С. 323–328.
32. Франко І. Попи і економічне положення українського народу в Галичині / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1984 – Т. 44. – Кн. I. – С. 155–162.
33. Франко І. Студії над українськими народними піснями. [Додатки й поправки]. [Продовження]: Колядка про св. Софію в Києві / Іван Франко // Записки НТШ. – Львів: Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка, 1912. – Т. CXI. – С. 39–50.
34. Франко І. Студії над українськими народними піснями. [Продовження] : XVII. Колядка про св. Софію в Києві / Іван Франко // Записки НТШ. – Львів : Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка, 1907. – Т. LXXVIII. – С. 108–122.
35. Франко І. Східно-західні непорозуміння. (З приводу книжки Підеші «Восток и Запад») / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. + додаткові томи. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 35. – С. 199–223.
36. ЦДІА України у Львові. – Ф. 309. – Оп. 1. – Спр. 2271. – (Лист М. Зубрицького з с. Мшанець В. Гнатюку у Львові про записування І. Франком в 1885 році колядок в селі Мшанець). – Арк. 22.
37. Franko I. Eine ethnologische Expedition in das Bojkenland, Zeitschrift fur osterreichische Volkskunde / I. Franko. – Lemberg, 1905. – Heft I-II. – 36 s, 3 tbl.

Статтю подано до редакції 31.10.2014 р.

КОРОЛІВСЬКИЙ ПРИВІЛЕЙ НА ПОПІВСТВО СЕЛА ЛІТИНЯ 1670 р.

У статті проаналізовано королівський привілей священикові і поповичам с. Літиня від 1 жовтня 1670 р. Окреслено умови його надання, охарактеризовано зміст, перекладено і опубліковано сам документ.

Ключові слова: король Міхал, привілей, попівство, село Літиня.

Haliv M. The Royal privilege to Litynya village's priesthood of 1670. The Royal privilege, that was given to the priest and priesthood in Litynya village from October 1, 1670 are analyzed in the article. The conditions for its granting, its content are characterized, the document itself is translated and published.

Key words: King Mihal, privilege, priesthood, Litynya village.

Галів Н. Королевский привилей на поповство села Литыня 1670 г. В статье проанализирован королевский привилей священнику и поповичам с. Литыня от 1 октября 1670 г. Определены условия его предоставления, охарактеризовано содержание, переведен и опубликован сам документ.

Ключевые слова: король Михал, привилей, поповство, село Литыня.

Постановка проблеми. Піднесення історико-краєзнавчої проблематики в контексті історичних досліджень викликає потребу введення до наукового обігу значного комплексу невідомих або маловідомих актових джерел, багато з яких насправді є ключовими для розуміння й конструювання історії населених пунктів. Серед них особливе місце займають різноманітні привілеї, які надавалися щонайбільше королями громадам міст і сіл, а також окремим особам чи категоріям населення. З огляду на це, вважаємо актуальним публікацію королівського привілею священикові і поповичам с. Літиня (зараз – село Дрогобицького району Львівської області) від 1 жовтня 1670 р., що дає уявлення про соціально-правові та матеріально-господарські аспекти діяльності місцевого духовенства у XVII ст.

Аналіз досліджень. Публікація різноманітних привілеїв, у тому числі й на попівство, не є рідкістю. Останнім часом почали з'являтися публікації подібних актів, які стосуються сіл Дрогобиччини. Зокрема історики Ю. Стецик та В. Галик опублікували королівський привілей на попівство села Уличне [5; 12]. Слід зазначити, що аналізований нами документ аж ніяк не є невідомим, бо ще наприкінці XIX ст. потрапив у формі короткої анотації до «Актив гродських і земських» (т. 10) [25, 310]. Він був відомий і галицькому краєзнавцю Л. Дзидицькому [34]. Згадано його і в статті М. Галіва [7]. Однак публікація документу здійснюється вперше.

Мета статті – опублікувати королівський привілей священикові і поповичам с. Літиня від 1 жовтня 1670 р. та надати йому джерелознавчу характеристику.

Виклад матеріалу. Привілеї на попівство у Короні Польській, Речі Посполитій видавалися постійно, тож подібні акти не є археографічної рідкістю. Попівство, по суті, становило духовну бенефіцію, надання якої, з огляду на право протекторату, було прерогативою короля і здійснювалося з подання старости. Здебільшого попів-

ство належало священничій династії, тож передавалося від батька-священника до сина, котрий також виконував душпастирські функції. Кожного разу священник, спадкуючи попівство, турбувався не так у єпископа, як в старости чи короля про надання бенедифіцію (звісно ж, не безоплатно). Після Замойського синоду відбувалося надання парафій і королем, і єпископом [9, 174].

Попівство в Літині уперше згадується 1507 р. [26, 36v; 30, 145]. Цілком можливо, що церква, а отже і парафія, в селі існували й раніше. Згідно з поборовими реєстрами 1507, 1510, 1511, 1512 рр. священник у Літині сплачував 36 грошей (3 фертони), у 1515 р. – 15 грошей, а в 1517 р. – лише 8 грошей [26, 36v, 147, 234, 360v, 449, 589v; 11, 31; 10, 339] (мабуть, тодішні татарські напади завдали певних збитків попівству). Реєстр поборів 1526 р. фіксує вже 30 грошей (1 зл.) податку з попівства, натомість реєстр 1530 р. знову називає 15 грошей [27, 355, 407v]. У 1531 р. літинському священникові було виділено півлану землі і визначено чинш у розмірі однієї гривні та 12 грошей [13, 1396; 14, 656; 16, 1248; 21, 2417] (тобто 2 зл., або 5 фертонів). Люстрація 1570 р. декларувала, що священник «з церкви нічого не дає, тільки з рілля», але не вказувала скільки [8, 253]. До речі, вказівка: поп «з церкви нічого не дає», – доволі промовиста і засвідчує, що священник не сплачував податків із доходів за душпастирську діяльність.

Незавдого після люстрації літинське попівство було спустошене, бо вже поборовий реєстр 1577 р. не згадує про священника в Літині (слово «поп» у ньому перекреслено) [26, 812]. Укладений вслід за черговим набігом ординців реєстр податків за 1589 р. знову згадує священника, що платив призначені йому 2 фл. [26, 882v].

Уперше ж про церковий храм у Літині згадано в поборовому реєстрі 1530 р., де вжито традиційне для тогочасного лагиномовного документообігу слово «sinagoga» [27, 355]. Згодом церкву («...s czerkwie...») зафіксовано в люстрації села Літинія 1570 р. [8, 253]. У цьому ж документі згадується «поп руський» (Pop ruskii), а це вказує, що священник, церква і вся парафія дотримувалися східного, православного обряду («руської віри»). Звісно, парафія входила до складу Перемишльської єпархії Київської митрополії, котра, як відомо, лише 1692 р. прийняла Берестейську унію. Про деканальне підпорядкування Літинської парафії до кінця XVIII ст. майже нічого невідомо.

У першій половині XVII ст. Літинська церква і священник згадуються в контексті татарських нападів. Відомо, що 1621 р. храм було пограбовано, а священника вбито (sinagoga expillata et roponi orbata) [20, 499; 32, 167]. Наслідком нападу татар 1626 р., як з'ясував А. Гліва, стало, зокрема, знищення церкви [31, 44]. У юраменті, на який покликається польський історик, зазначено, що церкву не було спалено, але спустошено і зруйновано (Sinagoga quae non combusta venem deserta a desolata) [19, 58]. Безумовно, після цього церкву довелося відбудовувати.

Припускаємо, що на середину XVII ст. у Літині уже склалася династія священників і дяків, яку навряд чи перервала загибель одного з її представників у 1621 р. Власне в роки правління короля Яна Казимира (1648 – 1668) літинські попи, поповичі, дяки подбали про затвердження своїх привілеїв у протектора-монарха. Про це згадується у привілеї короля Міхала Вишневецького 1670 р. [17, 2478]. Навряд чи місцеві попи забезпечили облату привілею Яна Казимира в якомусь гроді, – принаймні її не було виявлено ні укладачами «Актів гродських і земських», ні нами.

Зі зміною короля, літинські духовні особи подбали про конфірмацію і затвердження своїх привілеїв у нового володаря. Не виключено, що до цього кроку їх спонукало й успішне підтвердження корчмарями с. Літинія своїх привілеїв у короля 13 січня 1670 р. [22, 2923–2924]. Відтак 1 жовтня цього ж року у Варшаві король Міхал, зіславшись

на представлений йому привілей Яна Казимира, продовжив і підтвердив його. Привілей короля Міхала, очевидно, був латиномовним. Принаймні в такому вигляді він зберігався в літинській церкві і саме з нього у перші роки панування австрійської адміністрації було зроблено латинську копію і подано до Галицького намісництва (1784 р.) [24, 18–18зв]. Його ж наприкінці XIX ст. бачив краєзнавець Л. Дзидицький – автор статті «Літиня» в «Словнику географічному Королівства Польського» (1884 р.). Описуючи його як пергаментний документ з королівською печаттю (але без вказівки мови рукопису), дослідник зауважив, що привілей було заінтабульований 1710 р. у Самборі, а 1797 р. у Дрогобичі [34, 354]. На сьогодні подальша доля і місце перебування цього документу, на жаль, невідомі.

Справу підтвердження і конфірмації привілею у короля Міхала 1670 р. здійснював дяк Іван з Літині. Саме він на зворотньому шляху з Варшави заоблагував його в гродських книгах Львова [17, 2477]. Причому облату здійснено польською мовою. Власне переклад цієї облати й публікуємо у нашій статті. З огляду на те, що маємо справу з облатою, вважаємо недоцільним характеризувати матеріальну частину джерела.

Загалом зміст документа умовно можна поділити на чотири частини. У першій, крім титулатури монарха і формального звертання, зазначається, що попередній король Ян Казимир затвердив своїм привілеєм при повітстві в селі Літиня, що належало до столових маєтків короля – Самбірської економії, «набожних попів і поповичів літинських». Відтак цей привілей було «продуковано» – представлено на розгляд королеві Міхалу (точніше відповідним королівським чиновникам), що забезпечувало юридичну підставу для його повторного затвердження. Цікавою у цій частині є згадка про надання Яном Казимиром привілею на повітство попам і поповичам літинським «нижче переліченим». А перелік імен духовних осіб з Літині було наведено вже в другій частині привілею, яка декларувалася від імені Міхала Вишневецького. Тож привілей в обох королів засвідчували одній й ті ж священники та поповичі, що позбавляло необхідності двічі прописувати їх імена у конфірмації акту 1 жовтня 1670 р.

Друга частина привілею присвячена затвердженню королем Міхалом літинського повітства власне за місцевими «попами і поповичами». Відтак у ній, з одного боку, бачимо перелік духовенства, з іншого – окреслення нерухомого майна, що входило до поняття «повітство». Привілей нараховує сім посідачів повітства, що належали до двох родин: 1) священник Василь, його брати Семен та Іван, а також донька отця Василя Пазя (Пелагія); 2) дяк Степан, його син Яць (Яків) і донька Ева. Одразу зазначимо, що це перша поіменна згадка літинського духовенства та членів їх родин (наступна датується 1681 р. [28, 512]). Не виключено, що між обома сім'ями були родинні зв'язки й у минулому вони мали спільного протопласта.

Священником-попом названо лише о. Василя, його ж брати Семен та Іван, очевидно, на той час ще не прийняли священничих свячень, тож перебували в статусі поповичів. Проте у пізніших документах згадується о. Іван Літинський (1708 р.) [29, 284]. На 1670 р. брати пароха, мабуть, виконували дяківські функції. Принаймні «побожного Івана», який облатував королівський привілей у Львівських гродських книгах, названо дяком (Deustus Iwan Dziak) [17, 2477]. Син же диякона Степана Яць (Яків, Якуб) згодом став літинським священником, котрого зафіксовано у низці документів судового характеру [4, 398, 406–409; 28, 512; 29, 284].

Опис повітського маєтку викликає особливе зацікавлення. Насамперед до повітства належали дві чверті ріллі, тобто півлановий наділ, який за літинським священником було закріплено в акті надання селам Літиня і Грушова німецького права (24

червня 1531 р.) [13, 1396; 14, 656; 16, 1248; 21, 2417]. У привілеї 1670 р. подано навіть топоніміку кавалків попівського ґрунту – одна чверть називалася «Придатки громадські», друга – «Межі Громадські». Окреслено й локальну топографію цих ґрунтів: знаходилися вони, з одного боку, від посілости селянина Стася (Станіслава) Грицьового – ця частина належала дякону Степану і його родині, з іншого – від осідку Федора Центи – той шмат ріллі вважався належним о. Василеві та його братам. Йосифінська метрика с. Літиня 1787 р. дає можливість скласти уяву про величину попівських ґрунтів. На той час (а це понад століття з часу отримання привілею 1670 р.) літинське попівство мало 25 моргів 1028 квадратних сажнів рільного поля (приблизно 14 га 75 арів). Крім того, священик володів городами, що становили собою луки розміром 1328 кв. сажнів (майже 48 арів). Попівські ж основні луки займали площу 15 моргів 156 кв. сажнів (8 га 68,5 арів) [23, 253зв–254].

Крім ріллі, привілеї 1670 р. зараховував до літинського попівства місцеву церкву, а також різні ґрунти, городи, обшири, луки, сіножаті, три пастівники, ставки і «саджавки з хростом» (ставки з живністю – рибою, яку вирощували для продажу) та «інші прилеглості». З'ясувати навіть приблизні розміри і місцезнаходження переліченого земельного майна не видається можливим. Пастівники, щоправда, напевно знаходилися у тій же місцині, що й сьогодні – навпроти церкви. Кількість ставків, належних до попівства, також невідома. На сьогодні на теренах Літині знаходить щонайменше п'ять невеликих водойм, частина з яких, мабуть, існувала й у ті часи та належала священикові і дякові.

Названі у другій частині привілею попівські добра король, зрештою, задекларував у пожиттєвому держанні духовних осіб с. Літиня: «... як попередники їх тримали, вони також – кожен з них удільної частини своєї уживати будуть і в спокійній посесії мати аж до смерті».

У третій частині документу 1670 р. облікувалися податкові свободи і зобов'язання та пропінатійні вольності священика з поповичами, яким надано ще й можливість безоплатного забезпечення себе опаленням в королівських лісах. Духовенству у Літині дозволили робити пиво та палити горілку «на власну свою потребу, як то на празники, хрестини і весілля». Подібний привілей не був рідкістю і завдавав шкоди королівському праву пропінатії, котре той, наприклад, передавав, зокрема корчмарям. Літинські корчмарі також користувалися цим правом, за що сплачували королеві щорічний чинш [6]. Тож, по суті, священик і поповичи випадали з кола клієнтів місцевої корчми. Хоч виготовлення трунків їм дозволялося лише для задоволення власних потреб, однак не виключено, що попівське пиво та горілка під час певних святкувань перепадало й місцевим селянам.

Привілеї звільняв літинського священика і поповичів від усіляких повинностей і податків, за винятком щорічного чиншу. Серед повинностей згадано «роботи» (панщина) та «повози» – примус надавати підводи для перевезення королівської солі з жуп на склади чи дерева до соляних жуп. Звільнялися вони і від «данин» – натуральної ренти, а також «десятини бджоляної і жировчизни». Цікаво, що зі сплатою данини з бджільництва у мешканців Літині були давні проблеми. Ще 1632 – 1635 рр. багатий львівський жид Ісаак Нахманович, видержавивши собі на три роки Дрогобицьке староство, збирав із літинських селян бджоляну десятину, якої вони раніше не сплачували [15, 918–919; 33, 97–98].

У 60-х рр. XVII ст. державці (або Дублянського ключа, або й усїєї Самбірської економії) спробували вкотре запровадити для літинських і грушівських селян додат-

кові податки, серед них і бджоляну десятину. Селяни, очевидно, запротестували, тож справа дійшла до розгляду комісарським судом в Самбірському замку 1667 р. Продемонструвавши перед судом привілей 1531 р., представники літинської та грушівської громад довели неправомірність додаткового оподаткування. Тож королівським комісарам залишилося визнати дії державців за «безправні», а відтак заборонити будь-кому в майбутньому вдаватися до спроб оподатковувати обидва села всупереч їхнім привілеям. Акт цього суду селяни разом із власною суплікою подали для затвердження королеві Міхалу. Останній 9 листопада 1669 р. у Кракові підписав відповідний документ, яким проголошувалося, щоб надалі літинці та грушівці «від десятини бджоляної вільні були» [18, 315–318]. Тож згадку про цей податок у королівському привілеї літинським духовним особам 1670 р. трактуємо як відгомін боротьби громади з протиправним оподаткуванням. І хоча «бджолина десятина» парохів та поповичам не загрожувала, однак він вирішив «перестракуватися» й уніс її у перелік податків, які король заборонив накладати на літинське духовенство у досліджуваному акті.

Подібно можна оцінювати й згадку в привілеї літинським священикам і поповичам такого податку, як «жировчизна». Ще 24 травня 1533 р. король Сигізмунд I звільнив селян Літині, як і мешканців інших сіл Дрогобицького староства, від таких специфічних податків, як «відумерщина» і «жировизна» [35, 454–455; 37, 61–65]. Останній, як відомо, брався за випас худоби, передусім свиней, в королівських лісах. Лише за користування лісами та ланами в Лішні і Стебнику усе ж треба було сплачувати «жировизну». Навряд чи літинські селяни відганяли свою худобу на «жир» до лісів згаданих сіл, адже поблизу були рясні дубові меденицькі ліси. Тож на 1670 р. мешканці Літині уже майже півтора століття як позбавилися від цього податку, хоча пам'ять про нього зберігалася.

Єдиний податок, що залишався для сплати літинським священикам і поповичам згідно з привілеєм короля Міхала, був щорічний чинш, виплата його здійснювалася на свято Св. Марціна – 11 листопада. Вище згадувалося, що відповідно до привілею 1531 р. літинському священикові з півланового повітства було визначено чинш у розмірі двох злотих [13, 1396; 14, 656; 16, 1248; 21, 2417]. Він був цілком співмірним з чиншем, який сплачувала громада, – 4 зл. з лану. Після отримання привілею 1670 р. літинське духовенство продовжувало сплачувати визначений податок, хоча його реальна вартість, порівняно з першою половиною XVI ст., знизилася (інфляція поступово здешевлювала польський злотий). Тож ревізія 1686 р. декларувала сплату літинським священиком 2 зл. [2, 88]. Натомість інвентарі 1760 і 1768 р. про жодні чинші з повітства не згадують [1, 387]. Очевидно, після переходу Перемишльської єпархії до унії (1692 р.) духовенство було позбавлене обов'язку будь-яких виплат, окрім, звісно, церковного катедрадика.

У четвертій частині документу король ще раз заховав «згаданих братів і Івана, поповичів, синів згаданих» (ім'я Івана тут виокремлено, мабуть, через те, що саме він у Варшаві опікувався отримання цього привілею) при «праві по життєвім» – доживоттєвій посесії повітства з «двома чвертями поля». Відтак акт закінчувався традиційними тезами, щодо збереження наступними правителями даного королем Міхалом привілею, а також фіксацією місця і дати видання акту, проставленням королівської печаті.

Висновки. Отже, привілей короля Міхала Вишневецького на повітство с. Літиня від 1 жовтня 1670 р. дійшов до нашого часу у формі облати в актових книгах Львівського гродського суду (польськомовний варіант) та латиномовної копії 1784 р.,

виготовленої для Галицького намісництва. Структура документу охоплює декілька частин: 1) посилання на попередній привілей Яна Казимира, що був представлений чиновникам короля Міхала, 2) перелік літинських «попів та поповичів» й окреслення приналежного до попівства майна, 3) надання пільг щодо сплати податків і повинностей (за винятком щорічного чиншу) та певних прав; 4) затвердження попівства, пільг і прав за літинськими духовними особами у пожиттєвій посесії. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо здійснення компаративістичного аналізу цього документа з подібними правовими актами сіл і міст нашого регіону.

Документ

Королівський привілей на попівство села Літиня 1670 р. (переклад)

Міхал, з Божої ласки король польський [титулатура]. Ознаймуємо цим листом наших, кому би про те відати належало, як найясніший попередник наш Ян Казимир при певнім попівстві двох чвертей ріллі в селі Літині економії Самбірської лежачим набожних попів і поповичів літинських нижче перелічених привілеєм своїм, нам продукованим, заховати і зоставити вирішив, так і Ми, на причини Панів рад наших, при боці нашому будучих, умислилисмо їх, тобто Василя-попа, Семена брата його, також Івана брата, доньку Пазю Василеву**, з другої сторони Степана-дяка*** і сина його Яця і доньку Еву**** при тому ж попівстві літинському і двох чвертях ріллі, до згаданого попівства належних, а названих – одна чверть – Придатки Громадські, а друга чверть – Межі Громадські, що в осілости з одного боку від Стася Грицьового – половина дякова – з другого боку від Федя Центи – попова половина, – яко здавна бувало, так і зараз зуживати будуть, усіх кожного з них заховати і зоставити, яко ж заховуємо і зоставляємо тим листом-привілеєм нашим. Силою того заховання нашого вище зазначені попи і поповичі згадане попівство літинське з Церквою і парафією по громаді належною, і з усіма тої ж чверті ріллі пожитками, ґрунтами, городами, обширами, луками, ставками, сіножатями, сажавками з хростом, пастівниками трьома, як відповідно до давніх відправлених ревізій знаходяться, так теж і з іншими прилеглостями всіма зараз і здавна до того попівства належними жодних не вилучаємо, але як попередники їх тримали, вони також кожен з них удільної частини своєї уживати будуть і в спокійній посесії мати аж до смерті. Дозволяємо тим же поповичам пива роблення і горілки палення на власну свою потребу, як то на празники, христини і весілля, також вруб вільний в лісі на опал. Вільними при тому чинимо від всіляких робіт, тягарів, повозів, дані, десятини бджоляної і жировчизни, і інших існуючих повинностей, яким коли небудь іменем названих, окрім чиншу щорічного, котрий відповідно до давніших і останніших ревізій до Замку Самбірського на кожне свято Святого Марціна платити і віддавати повинні будуть. Обіцяємо при тому нашим і найяснішим наступників наших іменем, що згаданих братів і Івана, поповичів, синів згаданих, при уживанні і держанні попівства і двох чвертей поля до нього належного і його приналежності не віддаємо,*

* В латиномовній копії цього привілею використано поняття «intercessionem» – при заступництві, посередництві (див.: ЦДІАУ у Львові. – Ф. 146. – Оп. 13. – Спр. 9085. – Арк. 18).

** У латиномовній копії привілею не згадується ім'я Василю доньки.

*** У латиномовній копії привілею було вжито слово *Basalaugium*, *Basalaugia*, тобто бакалавр (в народній вимові «бакаляр») – вчитель (див.: ЦДІАУ у Львові. – Ф. 146. – Оп. 13. – Спр. 9085. – Арк. 18–18зв). Важко судити, чи дяк Степан виконував вчительські функції. Припускаємо, що писар-перекладач просто використав слово «дяк» як найбільш, на його думку, адекватний тогочасний відповідник поняття «*basalaugium*».

**** У латинському тексті привілею йдеться про Степанового сина Гіацинта та доньку (ім'я не позначено).

.....
ані кому іншому віддавати [не] допускаємо, але при праві пожиттєвим двоє чвертей поля заховеємо. Що і найясніші наступники наші учинять, права наші королівські Речі Посполитої і Костьола святого католицького в цілому заховують. На що для ліпшої віри при підписі руки нашої печать коронну притиснути наказалисмо. Дано у Варшаві дня першого місяця жовтня року Божого MDCLXX, панування нашого другого року. Міхал, король. Місце початку.

Джерело: ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 423. – Арк. 2477–2481.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Відділ рукописів Львівської національної наукової бібліотеки імені В. Стефаника (далі – ВР ЛННБ). – Колекція мікрофільмів. – МР-58.
2. ВР ЛННБ. – Колекція мікрофільмів. – МР-69.
3. Відділ рукописів Наукової бібліотеки Львівського національного університету імені Івана Франка (далі – ВР НБ ЛНУ). – Ф. : Самбірська економія. – Спр. 569.
4. ВР НБ ЛНУ. – Ф. : Самбірська економія. – Спр. 537.
5. Галик В. М. Історія церковно-релігійного життя в селі Уличне на Дрогобиччині (XVI – поч. XXI ст.) / В. М. Галик, Ю. О. Стецик. – Дрогобич : В-во ТзОВ «Трек-ЛІТД», 2013. – 208 с.
6. Галів М. Корчмарство в селі Літиня на Дрогобиччині (XVI – XVIII ст.) / М. Галів // Дрогобичський краєзнавчий збірник. – 2012. – Вип. XVII. – С. 114–125.
7. Галів М. Повіство в селі Літиня на Дрогобиччині (XVI – XVIII ст.) : соціально-економічна характеристика / М. Галів // Історія релігій в Україні : науковий вісник. – Л. : Логос, 2014. – Кн. 1. – С. 130–140.
8. Жерела до історії України-Руси. – Т. VII : Люстрація королівщин в руських землях корони з р. 1570. – Львів : Накл. НТШ, 1903. – 364 с.
9. Інкін В. Сільське суспільство Галицького Прикарпаття у XVI – XVIII століттях : історичні нариси / Василь Інкін. – Львів, 2004. – 420 с.
10. Слободян В. М. Церкви України. Перемиська єпархія / В. М. Слободян. – Львів, 1998. – 863 с.
11. Спис галицьких парохій XII – XVI ст. // Студії семинара для історії Сходу у філософському відділі Гр.-кат. Богословської академії / [під ред. І. Крип'якевича]. – Львів, 1939. – 56 с.
12. Стецик Ю. Королівський привілей на повіводство села Уличного 1691 р. / Ю. Стецик // Літопис Бойківщини. – 2012. – Ч. 2/83 (94). – С. 83–87.
13. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІАУ у Львові). – Ф. 7. – Оп. 1. – Спр. 42.
14. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 384.
15. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 385.
16. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 387.
17. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 423.
18. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 9. – Оп. 1. – Спр. 427.
19. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 13. – Оп. 1. – Спр. 1072.
20. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 13. – Оп. 1. – Спр. 340.
21. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 13. – Оп. 1. – Спр. 552.
22. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 14. – Оп. 1. – Спр. 145.
23. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 19. – Оп. XIV. – Спр. 206.
24. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 146. – Оп. 13. – Спр. 9085.
25. Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej, z archiwum tak zwanego Bernardyńskiego we Lwowie w skutek Fundacji A. Stadnickiego (далі – AGZ). – Lwow, 1884. – Т. X: Spis oblat zawartych w aktach grodu I ziemstwa lwowskiego. – 542 s.
26. Arhiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (далі – AGAD). – Zespół: Arhiwum Skarbu Koronnego. – Sygn. 20.
27. AGAD. – Zespół: Arhiwum Skarbu Koronnego. – Sygn. 21.
28. Archiwum Państwowe w Przemyślu. – Zespół: Archiwum Biskupstwa Grekokatolickiego (далі – APP. – ABGK). – Supl. 1.

-
29. APP. – ABGK. – Supl. 4.
30. Budzyński Z. Sieć parafialna prawosławnej diecezji przemyskiej na przełomi XV i XVI wieku. Próba rekonstrukcji na podstawie rejestrów podatkowych ziemi przemyskiej i sanockiej / Z. Budzyński // Polska – Ukraina: 1000 lat sąsiedztwa. – Przemysł, 1990. – T. 1. – S. 135–155.
31. Zimowy najazd tatarów krymskich na Rzeczpospolitą w 1626 r. i jego skutki na terenie ziemi Przemyskiej / A. Gliwa // Rocznik Przemyski. – 2006. – T. XLII. – Z. 1. – S. 3–58.
32. Horn M. Skutki ekonomiczne najazdów tatarskich z lat 1605 – 1633 na Ruś Czerwona / M. Horn. – Wrocław-Warszawa-Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964. – 233 s.
33. Horn M. Walka chłopów czerwonoruskich z wyzyskiem feudalnym w latach 1600 – 1648 / M. Horn. – Opole, 1976. – Część II. – 203 s.
34. Lu. Dz. (Ludwik Dziedzicki). Litynia // Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich / Wyd. pod red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, W. Walewskiego. – T. V. – Warszawa : Nakł. W. Walewskiego, 1884. – S. 354–355.
35. Matricularum Regni Poloniae Summaria, excussis codicibus, qui in Chartophylacio Maximo Varsoviensi asservantur. – Varsoviae, 1919. – P. V., Vol. 2. – XV + 1573 p.
36. Volumina legume. Przedruk zbioru praw staraniem XX pijarów w Warszawie od roku 1732 do roku 1782 wydanego. – Petersburg, 1859. – Vol. 4. – 501 s.
37. Z arhiwum Drohobycza. Zbiór przywilejów, aktów, dekretów granicznych, lustracji, memorialów i t.p. / Wydał prof. Feliks Gątkiewicz. – Drohobycz : Z drukarni Jana Brosia, 1906. – 407 s.
38. Źródła dziejowe. – Warszawa, 1902. – T. XVIII. Cz. 1 : Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. VII. Cz. 1: Ziemia ruskie. Ruś Czerwona / Opisana przez A. Jabłonowskiego. – 252 + XLVII + XVIII + 72 s.

Статтю подано до редакції 28.10.2014 р.

ПОРУШЕННЯ «СОЦІАЛІСТИЧНОЇ ЗАКОННОСТІ» ПРИ УТВЕРДЖЕННІ РАДЯНСЬКОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ У КАРПАТСЬКОМУ КРАЇ ОУН (1945 – 1954)

У статті на основі невідомих та маловідомих документів висвітлюється одна із складових процесу утвердження радянської адміністрації у Карпатському краї ОУН – порушення соціалістичної законності. Виокремлюються основні види порушень та робиться спроба з'ясувати масштабність цього явища. Доведено, що наявність повторюваності злочинів зумовлювалася відсутністю покарань, а іноді й заохоченням керівництвом постійних порушень.

Ключові слова: ОУН, Карпатський край, соціалістична законність, радянська адміністрація.

Ilynytsky V. The «socialist legality» violation during the Soviet administration statement in the OUN Carpathian region (1945 – 1954). On the basis of unknown and little-known document one of the Soviet administration strengthening process' components in the OUN Carpathian region – of the socialist legality violations are highlighted in the article. The main violations' types are distinguished and an attempts was made to ascertain the magnitude of this phenomenon. It is proved that the recurrence presence was determined by the lack of crimes punishment, and sometimes by encouraging guidance permanent disorders.

Key words: OUN, Carpathian region, socialist legality, the Soviet administration.

Ільницький В. Нарушение «социалистической законности» при утверждении советской администрации в Карпатском крае ОУН (1945 – 1954). В статье на основе неизвестных и малоизвестных документов освещается одна из составляющих процесса утверждения советской администрации в Карпатском крае ОУН – нарушение социалистической законности. Выделяются основные виды нарушений и делается попытка выяснить масштабность этого явления. Доказано, что наличие повторяемости преступлений обусловлена отсутствием наказаний, а иногда и поощрением руководством постоянных нарушений.

Ключевые слова: ОУН, Карпатский край, социалистическая законность, советская администрация.

Постановка проблеми. Із вигнанням німецьких окупантів збройна боротьба на теренах Карпатського краю ОУН не припинилася. Відновлення радянського режиму супроводжувалося формуванням репресивно-карального апарату (у ряді випадків приїжджали уже сформовані органи), який місцеве населення сприймало як інструмент окупації. Тому офіційне радянське керівництво постійно відчувало неприязне ставлення західноукраїнців. До цього також спричинилася жорстока поведінка окремих представників офіційної влади. Відверта надія радянського керівництва на швидке придушення визвольного руху була хибною. Зміцнення позицій радянської влади у краї відбувалося лише завдяки діяльності репресивно-карального апарату.

Аналіз досліджень. Питання порушень соцзаконності знайшло досить широке висвітлення у низці історичних праць та збірниках документів. Серед них виділимо комплексні дослідження з історії українського визвольного руху І. Біласа [1; 2], А. Кентія [33], Ю. Киричука [34], А. Русначенка [38], В. Сергійчука [39; 40; 41]. Одначе узагальнене дослідження про існування цього явища у Карпатському краї ОУН відсутнє. Саме

тому **метою статті** є з'ясувати основні напрямки та масштаби порушення соціалістичної законності, виокремити причини.

Виклад основного матеріалу. У процесі утвердження радянської влади та боротьби проти ОУН і УПА радянські репресивні органи масово порушували так звану «соціалістичну законність». Поняття соціалістична законність досить умовне і широке. Під нього підпадали, починаючи від порушень, постійних пограбувань, незаконних затримань, фальсифікацій кримінальних справ, катувань, закінчуючи масовими (незаконними, без суду і слідства) розстрілами, звалтуваннями тощо. Дослідник українського визвольного руху В. Сергійчук вважає, що на окремих етапах боротьби з українським національно-визвольним рухом радянський режим не звертав уваги на ці види злочинів, навіть більше їх заохочував. Уже 20 червня 1945 р. нарком внутрішніх справ УРСР В. Рясний за результатами перевірки діяльності органів УМВС у Дрогобицькій області повідомляв: «У ряді райвідділів УМВС викриті серйозні недоврахування агентури в оперативній роботі, виявлені факти грубого порушення радянської законності, п'янства і морального розладу окремих оперативних працівників» [1, 268]. До числа умов, що сприяли скоєнню працівниками каральних органів зловживань та злочинів, необхідно віднести не тільки відсутність контролю з боку керівництва і начальників, а й неефективне здійснення прокурорського нагляду за їхньою діяльністю, а в більшості випадків – повна його відсутність. Нерідко працівників, звільнених з органів прокуратури у східних областях УРСР та інших республіках за систематичні порушення законів, направляли на роботу до західних областей. Це призводило до повного беззаконня, свавілля, яке творилося у Карпатському краї ОУН [39, 14]. Наприклад, 26 червня 1944 року на посаду помічника прокурора Чернівецької області було призначено трічі судимого громадянина, до того ж два останніх покарання на момент призначення він не відбув [1, 268].

Внаслідок такого вмілого добору спеціалістів в органах прокуратури західних областей створилася обстановка справжньої антизаконності. До речі, сам наглядовий орган – прокуратура не відзначалася якісною відмінністю від органів МВС і МДБ. У жовтні 1946 року за зловживання службовим становищем і систематичне привласнювання майна, вилученого в арештованих громадян, був усунений з посади прокурор Дрогобицької області [1, 268]. А голова Військового трибуналу Петров відверто порушував «соцзаконність» навіть проти колишніх працівників МВС, вибиваючи з них покази (під час судових засідань вони зізналися, що свідчення від них отримували через тортури) [4, 32]. Серйозною причиною беззаконня з боку представників окупаційної влади було те, що вони відчували повну безкарність за свої злочини.

Протягом 1945 – 1946 рр. в Івано-Франківській області лише офіційно було зафіксовано 210 фактів «порушення соціалістичної законності», однак за це до кримінальної відповідальності було притягнуто лише 8 осіб. Решта епізодів були лише дисциплінарними покараннями [1, 268; 42, 8]. Всього, лише за офіційними доповідними райпрокурорів Дрогобицької області, станом на 6 червня 1945 р. зафіксовано 27 випадків порушення «соцзаконності», у тому числі органами НКВС – 18 та 8 – органами НКДБ [30, 157зв.]. Із справ про порушення «соціалістичної законності» за період з 1 січня до 1 липня 1945 р. 40,9 % – це справи про самовільні розстріли, 18 % – побиття й інші злочини проти особи, 22,7 % – незаконне заволодіння майном, 9 % – застосування фізичних методів впливу під час слідства, 9 % – незаконні арешти та обшуки [30, 230]. Найбільше, 75 %, «революційну законність» порушували працівники НКВС, передусім у Славському і Підбузькому районах, а по лінії НКДБ у Турківському районі [30, 233]. Загалом у Дрогобицькій області за січень-липень 1945 р. було здійснено 125 порушень

«соцзаконності» [35, 473–474]. Тільки в 1946 р. до кримінальної та адміністративної відповідальності було притягнуто у 49 справах 72 особи, з них передано до суду 22 особи. У 1947 р. притягнуто 8 співробітників за порушення «соцзаконності» у 5 справах. З них передано до суду Військового трибуналу 2 особи [4, 53].

Всього за період від часу визволення по грудень 1944 р. тільки у Дрогобицькій області було притягнуто 42 співробітників НКДБ до відповідальності в дисциплінарному порядку (з них 3 зловживання службовим становищем, 23 халатне ставлення до службових обов'язків, 12 п'янство і морально-побутове розкладення, 2 хуліганство, 2 інші проступки) [25, 10]. Однак статистика і констатація фактів нічого не давали, порушення тривали. За період з червня 1944 р – по 15 березня 1945 р. було здійснено 72 злочини (3 зловживання службовим становищем, 35 халатне ставлення до службових обов'язків, 22 п'янство, 2 хуліганство, 10 інші) [24, 28].

У першому кварталі 1945 р. особливою інспекцією ОК УНКДБ Дрогобицької області у дисциплінарному порядку притягнуто до відповідальності 37 співробітників УНКДБ і периферійних органів (14 халатне ставлення до служби, 2 порушення революційної законності, 1 прояв боягузтва, 2 хуліганство, 10 п'янство і моральний розклад, 2 втрата зброї, 6 інші проступки). З них винесено вироки по адміністративній лінії на 33 осіб, на решту 4 співробітників матеріали направлені в НКДБ УРСР для розслідування [22, 1зв.–2, 15]. У 2 кварталі 1945 р. особливою інспекцією ОК УНКДБ Дрогобицької області всього до відповідальності у дисциплінарному порядку притягнуто 43 співробітники УНКДБ і периферійних органів НКДБ та до кримінальної відповідальності 7 осіб [22, 28].

Загалом у 1946 р. всього було притягнуто до кримінальної і адміністративної відповідальності по 49 справах 72 осіб, із них передано у суд 22 особи. У тому числі: 1 квартал кримінальні (5 справ, по яких проходило 6 співробітників), адміністративні (13 справ, по яких проходило 19 співробітників), 2 квартал кримінальні (6/7), адміністративні (7/11), 3 квартал кримінальні (5/9), адміністративні (12/19), 4 квартал (-/-), адміністративні (1/1). Підсумок: кримінальні 16/22, адміністративні 33/50 [4, 53].

У 1947 р. ВТ за скоєння військових злочинів було засуджено 192 офіцерів, сержантів і особового складу прикордонних відділів УМДБ, УМВС і міліції, скоєння інших злочинів – 36 осіб [31, 26]. До військовослужбовців, засуджених у 1947 р., ВТ застосовував такі міри покарання: присуджені до умовної відповідальності – 9 осіб; направлені у дисциплінарні батальйони – 19 осіб; засудження до 3 років – 60 осіб; до 5 років – 45 осіб; до 10 років – 32 особи; на 10 років – 22 особи; до 25 років – 5 осіб. Всього 192 особи [31, 27]. У 3 кварталі 1948 р. у провадженні ВТ знаходилися 224 кримінальні справи, з яких розглянуто з винесенням вироку 183 справи, відправлено на дослідження 9 справ, передано по підсудності 2 справи і 30 справ знаходилися у залишку [31, 143]. За злочини про порушення так званої «соцзаконності» у 2 кварталі 1948 р. було засуджено 23 особи [31, 150]. У 3 кварталі 1948 р. було суджених 14 (93,3%) військовослужбовців на термін від 10 до 25 років [31, 151].

За даними прокурорів областей УРСР, у січні 1948 р. було задокументовано 53 випадки правопорушень, вчинених 68 працівниками МВС, МДБ і військовослужбовцями військ МВС та МДБ. Скоєно злочинів у січні 1948 р.: 9 – у західних областях, 7 – у східних, 3 – збройні сили. Разом 19 або 35% [36, 187]; злочини, скоєні в попередні місяці, але викриті в січні 1948 р., 13 – у західних областях, 14 – у східних, 7 – збройні сили. Разом 34 або 64,2%. Разом у західних областях – 22 /41,5%, у східних областей – 21/39,7%, збройні сили – 10/18,8%. Разом 53 або 100%. Таким чином, дані свідчать про тенденцію

зростання злочинів: у порівнянні з попереднім місяцем (в якому був 51 випадок), загальна кількість злочинів збільшилася на 2, а кількість злочинів із попередніх місяців, але викритих у січні 1948 р., збільшилася на 2 випадки (у грудні 1947 р. їх було 32, у січні 1948 р. – 34). Усього викрито злочинів у січні 1948 р.: Станіславській – 8 по МВС, 2 МДБ; Дрогобицькій – 2 по МВС, 0 МДБ; Разом 16 по МВС, 6 МДБ. У тому числі, скоєних у 1948 р.: Станіславській – 3 по МВС, 0 МДБ; Дрогобицькій – 2 по МВС, 0 МДБ. Разом 9 по МВС, 0 МДБ. Тобто найбільше порушень відбувалося у Станіславській, Тернопільській та Рівненській, а ще по структурі МВС [36, 188]. Станіславській – 6 вбивств та поранень; 0 незаконні затримання і побиття; 0 гвалтування, 3 крадіжки, 0 незаконні вилучення майна; 1 інші злочини; відповідно Дрогобицька – 1/1/0/0/0. Разом 8/36,4% вбивства та поранення; 7/31,8% незаконні затримання побиття; 1/4,5% гвалтування, 3/13,7% крадіжки, 1/4,5% незаконні вилучення майна; 2/9,1% інші злочини. Отже, ці дані свідчать, що найбільш поширеними видами правопорушень залишалися вбивства, поранення, побиття, що складало 15 випадків, або 68,2%. Характерною ознакою цих злочинів було те, що з 22 порушень (23 порушники) 11 здійснювалися п'яними співробітниками МВС. За посадовим статусом означені 23 порушники розподілялися: заступник начальника райвідділу – 1 (або 4,3%), оперуповноважених – 9 (39,1%), дільничних уповноважених – 7 (30,5%), міліціонерів – 6 (26,1%); за партійною приналежністю: членів і кандидатів ВКП(б)У – 10 (або 43,5%), членів ВЛКСМ – 3 (13%), безпартійних – 10 (43,5%) [36, 189]. Всього за 1946 – 1947, 1 квартал 1948 р. – 214 злочинів, з них 1946 р. – 17, 1947 р. – 159, 1 квартал 1948 р. – 38. У Дрогобицькій області – 15/0/11/4; Закарпаття – 4/0/4/0; Станіславська – 11/1/6/4; Чернівецька – 4/0/3/1 [36, 232].

Порушення соціалістичної законності мали місце і надалі. Так, за 1949 р. у західних областях УРСР тільки за офіційними даними мали місце 29 випадків порушення «соцзаконності» та інших злочинів, здійснених працівниками репресивно-каральних органів і пов'язаних з вбивством місцевих мешканців, зокрема, 7 – працівниками органів МДБ, 17 – органами міліції, 5 – військовослужбовцями ВВ МДБ [12, 13]. Крім того, мав місце 21 випадок незаконного застосування зброї з боку працівників органів міліції західних областей УРСР, в результаті яких було поранено 21 особу [12, 13].

Загалом була тенденція до зменшення порушення соціалістичної законності у наступні роки у всіх областях Карпатського краю. Наприклад, в Івано-Франківській області 1950 р. порушення радянської законності зменшилася на 42% у порівнянні із 1949 р. У 1950 р. відбулося всього 116 порушень, в тому числі: а) 16 вбивств; б) 50 побиттів громадян; в) 14 незаконних обшуків і вилучення майна; г) 5 неосновних затримань громадян; д) 31 інші порушення.

Аналізуючи проступки і порушення за 1 і 2 квартал 1952 р., самі чекісти констатували, що у цілій Дрогобицькій області кількість порушень і аморальних проявів серед особового складу міліції після рішення бюро обкому КП(б)У майже не змінилося. Так, якщо у 2 півріччі минулого року мали місце 103 аморальні прояви і порушення службової дисципліни з боку 5,3% особового складу, то в першому півріччі 1952 р. – 92 порушення, тобто з боку 5% особового складу. Якщо в 4 кварталі 1951 було 55 аморальних проявів і порушень дисципліни (2,9% особового складу), то в 1 кварталі – 52 (чи 2,8%) і в 2 кварталі – 40 (чи 2,2%). За видами порушень: 35 випадків п'янства (1 квартал – 28, 2 квартал – 7), 14 випадків халатного ставлення до виконання службових обов'язків (7/7), 10 порушень постової служби (6/4), 7 порушень радянської законності (3/4), 4 самовбивства і спроби до цього (2/2), 2 незаконних застосування зброї із пораненням (1/1), 4 крадіжки, присвоєння, розтрата (3/1), 5 випадків грубого і неуважного ставлення

до громадян (0/5), 10 – інші (1/9). Всього 92 (52/40). Як бачимо, деяке, хоча і незначне, зменшення кількості порушень у другому кварталі відбулося, головним чином, за рахунок другоступеневих видів порушень, менше підлягаючих обліку, інші серйозні порушення навпаки збільшилися [20, 11].

Самі чекісти (28 травня 1945 р.) змушені були визнати, що постійно збільшувалося число випадків порушення соціалістичної законності зі сторони бійців (ВБ і ГОГП), які знаходилися в районах і селах, констатуючи, що проти такого стану речей більшість райпрокурорів не вели боротьби. Порушення соцзаконності набрало значних масштабів, і щоб хоч якось усунути ганебне явище, пропонувалося кваліфікувати як військові злочини [16, 59]. Проте відносно суворі заходи не давали відчутного результату.

Серйозною причиною беззаконня з боку представників силових структур була кругова порука, а відповідно те, що особливі інспекції НКВС і НКДБ спеціально затягували із розслідуванням справ працівників, які вчинили злочин, безкарність (або не співмірність покарання щодо вчиненого злочину). Так, особливою інспекцією УНКВС Дрогобицької області 25 квітня 1945 р. не було закінчено слідство на співробітника Славського РВ НКВС Ухалкіна, хоча злочин ним був скоєний 30 грудня 1944 р. (у нетверезому стані, вийшовши з приміщення РВ НКВС, відкрив хаотичну стрільбу і вбив дружину бійця ВБ, яка йшла у приміщення НКВС до свого чоловіка. Начальник РВ НКВС замість того, щоб прийняти міри по відношенню до Ухалкіна, заарештував бійця Борисова і вилучив у нього все майно, частину якого присвоїли співробітники РВ НКВС) [32, 279; 39, 300; 30, 49].

Загалом у проблемі порушення соціалістичної законності можна виокремити декілька напрямків: незаконні затримання і утримання під вартою, використання заборонених методів ведення слідства, самовільні розстріли та вбивства, пограбування, вилучення і присвоєння майна, ганебні поведження, побиття, гвалтування, хабарництво, самогубства, перестрілки між працівниками репресивно-каральної системи, поранення, тортури, тощо:

- *незаконні затримання і утримання під вартою*, які, звичайно, супроводжувалися пограбуванням, побиттям. З 1 січня по 15 червня органами МВС Дрогобицької області було затримано 3591 особу, з яких заарештовано лише 829. Решта, 2 762 особи, були затримані безпідставно [2, 647]. До речі, з метою усунення зазначених недоліків пропонувалось спрямувати у відділ ББ п'ять досвідчених слідчих з міліції. Заступника начальника УНКВС підполковника держбезпеки В.В. Васильєва було зобов'язано надати допомогу слідчому відділенню ББ (начальник – старший лейтенант держбезпеки Горнін) [37, 78].

Аналогічна ситуація мала місце і в інших областях. Так, станом на 9 лютого 1946 р. перевірка у Рахівській окрузі Закарпатської області встановила факти грубого порушення революційної законності з боку Округного комітету, органів прокуратури і суду, які виявилися у незаконних масових притягненнях селян до кримінальної відповідальності за невиконання трудових повинностей. Так, народний комітет, не з'ясувавши причини невиконання населенням трудової повинності, передав округному прокурору списки на 400 селян для притягнення до кримінальної відповідальності. На основі цих списків прокурор Ващук і народний суддя Половага почали масові судові процеси проти селян. Без будь-якого попереднього розслідування їх викликали групами по 15–20 осіб і судили. Багато з них на початку судового процесу навіть не знали причин виклику в суд. В результаті масового притягнення селян до судової відповідальності, серед них виявилися навіть особи, які через

свій похилий вік та інші поважні причини трудгужповинностям не підлягали [15, 249–250].

З-поміж причин незаконних ув'язнень і затримань називали те, що саме керівництво спецорганів не перевіряло первинні дані на основі слідства, поспішно намагалося провести масові арешти і через тортури змусити заарештованих взяти на себе неіснуючу провину [5, 134]. Факти незаконних затримань і ув'язнень мали місце протягом усього періоду становлення та функціонування радянської влади у Карпатському краї ОУН [21, 9; 22, 9зв.; 30, 51].

- *використання заборонених методів ведення слідства.* Відсутність дисципліни була одним із елементів, які породжували злочинність. Для підвищення рівня дисципліни всі вироки (за злочинами працівниками НКВС, НКДБ, міліції і військовослужбовців військ НКВС), які виводилися відповідними наказами і оголошувалися всьому особовому складу. Копії вироків висилалися ВТ і начальникам прикордонних військ українського округу по справах їхніх військовослужбовців. Однак всі спроби підняти дисципліну не мали успіху.

У системі репресивно-каральних органів витворилася ситуація повного беззаконня, тотальних порушень дисципліни, неодмінним елементом яких були постійні побиття, знущання над ув'язненими. Причому, це дозволяли собі як звичайні рядові працівники, так і керівники відділів. Так, Дмитро Камінський на слідстві давав покази про свою приналежність до ОУН, від яких потім відмовлявся. Били його начальник 2 відділу УНКДБ Івано-Франківської області підполковник державної безпеки Марченко і заступник начальника відділення 2 відділу старший лейтенант державної безпеки Макаров [5, 131].

3 травня 1945 р. на засіданні бюро Дрогобицького обкому КП(б)У обговорювалося питання про порушення так званої «соцзаконості» начальником Турківського РВ НКДБ І. Дубовиком, старшим оперуповноваженим А. Сергєєвим, які в процесі ведення слідства застосовували до затриманих фізичні засоби впливу. Крім того, Дубовик дав санкцію на арешт шести ні в чому не винних осіб, яких було побито. За це Дубовику і Сергєєву було винесено лише догану. Невдовзі співробітники Турківського РВ НКДБ самовільно розстріляли 2 особи [30, 145–146].

7 січня 1949 р. у село Нижні Ворота Воловецького округу прибув червоноармієць 311 полку зв'язку військ МДБ Іван Сальков із території Дрогобицької області до солдат 437 поста (цього ж полку) із метою товариської зустрічі. Будучи у селі Нижні Ворота, І. Сальков у нетверезому стані 7 січня 1949 р., приблизно о 22.00, зайшов у сільський клуб, де у цей час демонструвалася кінокартина для мешканців села, і кинув ручну гранату. В результаті вибуху 12 громадян с. Нижні Ворота отримали незначні поранення [6, 55–56].

Не допомагали спеціально відряджені оперативні працівники міністерства з метою перевірки фактів порушення радянської законності (значна частина фактів, про які писав прокурор, підтвердилася, окремі лише частково), які були в УМДБ західних областей УРСР, вказаних у листі військового прокурора військ МВС Українського округу (від 6 липня 1948 р. №2/004859) [10, 305 – 306].

Водночас потрібно сказати, що із роками спецоргани все-таки почали ретельніше вести слідство. Прокурори військового округу краще стали відноситися до справ за суджених, деякі справи поверталися знову у слідчі органи, а ув'язнені звільнялися. Від слідчих органів вимагали ґрунтовніших доказів націоналістичної діяльності. Володіючи цією інформацією, націоналісти рекомендували свідкам не давати слідчому і суду ніяких показів. Зазначали, при цьому, що судять енкаведистів за порушення соціаліс-

Ільницький В. Порухення «соціалістичної законності» при утвердженні...
тичної законності. Ці обставини потрібно було врахувати і після кожного такого випадку писати скарги прокурорам на грабежі і катування емведистів, як можна більше «компроментувати цих злодіїв» [13, 344].

- *самовільні розстріли та вбивства*. Особливо ганебним явищем були самовільні, безпідставні розстріли захоплених націоналістів, запідозрених у співпраці із визвольним рухом, навіть звичайних мирних осіб [27, 58].

Начальник Сторожинецького районного відділу НКВС Чернівецької області видав наказ, яким попереджав повстанців про те, що в разі їхнього невиходу до 1 жовтня 1944 року з лісу, місцеві жителі будуть розстріляні. 17 жовтня цей наказ було приведено до виконання: на околиці Сторожинця відбувся прилюдний розстріл трьох мирних мешканців цієї околиці у присутності їхніх дітей та рідних. Унаслідок цих вакханалій населення Сторожинця почало масово тікати до Румунії: з 17 по 20 жовтня втекло 16 сімей [1, 263].

Аналогічні факти безпідставного розстрілу мирних жителів мали місце в інших районах Дрогобицької, Івано-Франківської, Закарпатської, Чернівецької областей. Зрозуміло, що така «суворість» закону до працівників сприяла здійсненню злочинів.

Не допомогали боротися із порушеннями і періодичні партійні наради. Часто під час своєї роботи працівники здійснювали декілька порушень. Так, на районних партійних зборах Городенківського району Івано-Франківської області (5 серпня 1946 р.) розглядали питання порушення окремими членами соціалістичних законів. З них наводився приклад старшого оперуповноваженого міліції Герасименка, який під час допитів бив затриманих у КПЗ. Партієць Савіцький у стані сп'яніння застрелив невинного громадянина, після цього його заарештували і почали вести слідство. На захист себе і своїх і підлеглих начальників РВ МДБ сказав, що «порушення радянських законів є компрометацією радянської влади», не забув відзначити, що всі випадки порушень радянської законності в органах МДБ були у більшості при начальнику РВ МДБ Захарові [28, 50зв.].

- *пограбування*. Ще більшою проблемою стали постійні пограбування, які охопили усі області, а в окремих регіонах стали серйозною проблемою, яку не могла вирішити прибула адміністрація. Так, чекісти писали, що із прибуттям і розміщенням військових частин 52 армії і прикордонних військ на території Дрогобицької області із серпня по 20 жовтня зареєстровано значну кількість випадків, коли бійці і офіцери ЧА, п'янствучи, порушували радянську законність, займалися мародерством, руйнували будинки і навіть проводили контрреволюційну агітацію серед мешканців [19, 105зв.–106; 26, 170–172; 25, 75–76, 79–130; 30, 48, 50, 57, 60, 62, 297–300, 323]. Проблема набрала суттєвих масштабів та охопила усі регіони, про що, наприклад, в окремих місцях дислокації різних підрозділів радянська влада навіть видавала спеціальні постанови про мародерства і незаконні присвоєння речей, цінностей, зброї рядовим і сержантським складом 237 і 240 ОСБ 19 СБ ВВ НКВС (Чернівецької області) [8, 183].

Група агентів-бойовиків Хустського окрвдділу МДБ Закарпатської області в складі Михайла Антона, Філіпа Антон, Петра Лемка, Василя Тезга під керівництвом агента-бойовика Кармелюка протягом 1948 р. на території округу під видом ОУН здійснила 13 збройних пограбувань, в ряді випадків тяжко побивши потерпілих. При цьому використовували зброю, отриману в Хустському окружному відділі МДБ [1, 176].

Проблема пограбувань набрала серйозних масштабів і призвела до того, що про неї доповідали народному комісару державної безпеки СРСР В. М. Меркулову, народному комісару державної безпеки 3 рангу Савченку (від заступника начальника 2 управління НКДБ СРСР комісар державної безпеки Родіонов). 5 червня 1945 р. направляв висновок

про незаконні вилучення і використання речей і цінностей, заарештованих окремими працівниками УНКДБ Івано-Франківської області. Для вирішення проблеми вважалося за необхідне командувати до неї слідчого особливої інспекції і співробітника АХФУ НКДБ УРСР для ретельного розслідування фактів про незаконне вилучення і присвоєння співробітниками УНКДБ речей і цінностей заарештованих [15, 31].

Розслідування встановило, що контроль і облік майново-матеріальних цінностей, вилучених у заарештованих, був організований незадовільно. Мали місце поодинокі випадки, коли речі заарештованих вилучалися до рішення судових органів, і окремі працівники УНКДБ, будучи особисто зацікавлені, довідуючись про наявність необхідних їм речей, вилучали їх і забирали собі в особисте користування. Так, у заарештованій за антирадянську агітацію Г. І. Яжемської зам. начальника 2 відділу УНКДБ, майор державної безпеки Рибалов вилучив і перевіз до себе на квартиру м'який диван, 6 м'яких стільців, настінний годинник, килим і крісло. Рибалов зробив це з дозволу колишнього заст. начальника УНКДБ, підполковника держбезпеки Павленка. Речі заарештованої Яжемської перевіз до себе на квартиру також заступник начальника 2 відділу УНКДБ, капітан держбезпеки Качур (шафу, письмовий стіл, дерев'яну канапу, 2 стільці, дзеркало). Ці речі Качур взяв із дозволу начальника УНКДБ, полковника Михайлова. Частина речей (ліжко, гардероб, стіл, швейну машинку, костюм жіночий та ін.) взяв собі оперуповноважений 3 відділення 2 відділу УНКДБ, мл. лейтенант держбезпеки Верещак, у провадженні якого знаходилася справа за звинуваченням Яжемської [15, 32]. Частина речей, вилучених у заарештованих, використовувалася для облаштування конспіративних квартир і гардеробу. Відсутність належного контролю і обліку давала можливість окремим працівникам займатися присвоєнням матеріальних цінностей. УНКДБ було вилучено 12 приймачів, однак вони ніде не оприходовані, в наявності на складах їх нема, а кому вони роздані, невідомо. До речі, незаконне захоплення майна мало іншу сторону медалі. В складних матеріальних умовах вони породжували нездорову обстановку в колективі [15, 33–34].

1947 р. у Кіцманському р-ні Чернівецької області відбулася серія пограбувань, яку здійснювала група із 3 працівників УМДБ: син члена Чернівецького обласного суду, Константин Гребнев (1918 р.н.), працював начальником постачання артілі «1 травня», колишній завскладом УМДБ; Володимир Пицєпа (1927 р.н., член ВЛКСМ, матрос перебував у короткотерміновій відпустці), його мати працювала членом Чернівецького обласного суду; Микола Облогин (1925 р.н., член ВЛКСМ), вахтер слідчого відділу УМДБ; Єфим Титорович (1923 р.н., кандидат у члени ВКП(б)), вахтер УМДБ; Константин Філіпов (1924 р.н.), колишній радіооператор УМДБ; Степан Існюк (1915 р.н.), водій УМДБ; Леонід Сидоров (1919 р.н.), водій артілі «1 травня» [3, 105]. Організатором групи був К. Гребнев [3, 105 зв.].

Окрім цього, потрібно сказати, що із другою більшовицькою окупацією збільшується число кримінальних злочинів. Аналізуючи соціальний склад осіб, які здійснили кримінальні злочини, чекісти відзначили серед них особи, які прибули із східних областей за продуктами харчування, кримінально-гастролюючого елементу, грабежі і вбивства за рахунок окремих морально нестійких військовослужбовців частин, які дислокувалися на території [3, 24].

- *ганебні поводження*. До речі, це не була особливість областей Карпатського краю, аналогічні злочини вчинялися по усіх західних областях УРСР [8, 123, 131–133, 240]. Проблеми виникали у контексті періодичних конфліктів між різними військовими частинами. Так, на території Яремчанського р-ну дислокувалася військова група 131 за-

лізнодорожного будівельного батальйону, яким командував підполковник Устинов. За час перебування з 1944 р. бійці і окремі офіцери вказаної частини порушували соцзаконність, натомість керівництво не тільки не прісікало це, але й заохочувало злочини. Серед них: бійці у стані оп'яніння вривалися у громадські місця, погрожували зброєю співробітникам РВ НКВС і бійцям прикордонної комендатури 112 прикордонного відділу і проводили безцільну стрільбу, при цьому руйнували будинки, відмовлялися підпорядковуватися представникам місцевих органів влади [11, 190–190зв.].

- **побиття.** У Чорнолицькому р-ні заступник райуповмінзагу Дрошдов у селі Поточище незаконно відбирав зерно і муку, бив громадян, за що був притягнений до кримінальної відповідальності [29, 13].

- **гвалтування.** Одночасно з іншими видами злочинів чекісти особливо часто займалися гвалтуваннями. Реальні цифри відновити неможливо, оскільки вони ретельно приховувалися та замовчувалися. Однак масштаби проблеми не дозволили їй цілковито замовчати. Більше того, сучасні дослідники стверджують, що часто проводили цілеспрямовано арешти жінок для подальшого гвалтування. Так, Т. Строкач підкреслював, що серед заарештованих НКВС та НКДБ жінки складають 60 %. Документи ОУН відзначали, що після арешту майже всі дівчата ставали хворими на венеричні недуги [42, 9].

- **хабарництво.** Потрібно відзначити ще один вид порушення соцзаконності, притаманний радянській системі, – хабарництво, що, до речі, розвалювало саму систему зсередини. Це явище мало місце протягом усього періоду її існування і охоплювало усі сфери життя. Чи не вперше ми довідуємося про це із матеріалів кінця листопада 1944 р., за якими працівники Самбірського районного військового комісаріату і призовної комісії займалися незаконними звільненнями від військової служби військовозобов'язаних, беручи за це великі хабарі. Чекісти з'ясували, що члени призовної комісії на чолі з начальником 2 частини РВК Пендурином систематично звільняли військовозобов'язаних, а за це отримували хабарі (як продовольчими речами, так і грошима). До цієї справи були причетні практично всі працівники: голова призовної комісії Іван Пендурин; завідувач Самбірським районним оздоровчим відділом і голова медкомісії при РВК Марія Литвинова, а також лікарі, секретарі і навіть технічні працівники. Для перепроверки роботи РВК була створена нова комісія, яка переглянула осіб, раніше визнаних непридатними до служби у ЧА і встановила факти масового звільнення військовозобов'язаних. Тільки по одному населеному пункту Бісковичі було незаконно звільнено від служби 35 осіб, що складає 80% від усіх, хто підлягав призову [30, 7–10; 18, 14–15зв.]*. Діяла ціла схема, у якій кожен мав свою функцію і виконував роль. Окремі працівники, переважно технічні, займалися «обробкою» призовників, роз'яснювали їм можливість звільнення від служби і виступали посередниками [18, 17]. Подібні явища звільнення військовозобов'язаних мали місце в інших районних військових комісаріатах.

За період із 1944 р. по 1 січня 1946 р. у Дрогобицькій області притягнуто до кримінальної відповідальності 19 осіб як хабарників, які незаконно звільняли осіб від служби [17, 54зв.].

- **самогубства, перестрілки між працівниками репресивно-каральної системи.** Наслідком безкарності, вседозволеності, був низький рівень дисципліни, постійне зловживання алкоголем, відсутність контролю за порушеннями, а також значна кількість самогубств. 30 червня 1945 р. у своєму службовому кабінеті РВ НКДБ покінчив життя самогубством (вистрілом у скроню) начальник Стрілківського РВ НКДБ, капітан дер-

* ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 6. – Спр. 46. – Арк. 7 – 10; ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп.6. – Спр. 29. – Арк. 14 – 15зв.

жавної безпеки Василь Андрусенко. Розслідування встановило, що співробітники РВ НКДБ у сімей підпільників неодноразово відбирали овес для коней райвідділу. Більше того, особисто В. Андрусейко виїжджав у с. Гвоздець, де в одного із місцевих мешканців відібрав чоловічі штани і полотно, із якого пошив собі матрац. Із цього питання неодноразово викликався у РК КП(б)У [23, 22–23; 30, 170–171]. У процесі розслідування було встановлено, що В. Андрусенко до службових обов'язків відносився халатно, своєю роботою у західних областях УРСР був невдоволений, неодноразово виявляв упадницькі настрої і систематично пиячив. В УНКДБ Дрогобицької області прибув у жовтні 1944 р. Наказом наркома державної безпеки УРСР 31 червня 1944 р. за розвал роботи у Балаклеєвському РВ НКДБ В. Андрусенко був заарештований в адміністративному порядку на 15 діб без виконання службових обов'язків, після чого відділом кадрів НКДБ УРСР направлений у розпорядження УНКДБ Дрогобицької області. Тобто відкомандировані кадри мали не тільки низький професійний, але й морально-етичний рівні жоден керівник із східних областей УРСР не бажав відправляти кращих працівників у західні області УРСР. Прибувши в область, В. Андрусенко був призначений спочатку старшим оперуповноваженим 2 відділу УНКДБ, а потім начальником Стрільківського РВ НКДБ. За період роботи у Дрогобицькій області двічі піднімав питання перед відділом кадрів УНКДБ про свій виїзд із області через хворобу. У зв'язку з цим направлявся на лікарську комісію при сапчастині УНКДБ Дрогобицької області і два рази був признаний придатним для роботи в органах НКДБ в умовах західних областей УРСР [23, 24–25; 30, 172–174].

Перевірка стану військової дисципліни у штабі 3 стрілкового батальйону 215 сп 82 сд ВВ МДБ Українського округу (дислокувався у м. Рожнятів Станіславської області) виявила ряд серйозних порушення військової дисципліни серед керівного складу штабу. Викриті факти порушень дисципліни були отримані в результаті бесід із оперативним складом і деякими офіцерами, особливо з оперуповноваженим контррозвідки ВВ МДБ Українського округу лейтенантом Хаснутдиновим, який оперативно обслуговував цей район [7, 13]. Так, командир 3 сп 215 сп майор Павло Федорович Лисенко (1913 р.н, с. Баране-Поле Богуславського р-ну Київської області, член ВКП(б) (1941), освіта 7 кл.) на посаду командира був призначений у серпні 1946 р., прибув із військ МДБ, які дислокувалися у Німеччині. Будучи командиром окупаційних військ, у Німеччині він систематично пиячив, вів розгульний спосіб життя, особовим складом не займався, внаслідок цього у батальйоні з'явилося багато аморальних проявів. За бездіяльність і пияцтво у 1946 р. майор П. Лисенко Військовим трибуналом був засуджений умовно до 2 років позбавлення волі із зняттям із займаної посади. У зв'язку з цим рішенням суду був відкомандирований у розпорядження відділу кадрів ВВ МДБ Українського округу. Проте, не дивлячись на рішення суду, його було знову призначено командиром батальйону [7, 14]. Відновившись на посаді командира 3 сб 215 сп, майор П. Лисенко продовжував пиячити, вчиняти аморальні вчинки і халатно ставитися до виконання службових обов'язків, зокрема, пиячив як у громадських місцях, так і в робочому кабінеті батальйону, вимагав гроші від підпорядкованих йому офіцерів, брав у борг буфетам і чайних м. Рожнятова. Водночас підтримував інтимні зв'язки із місцевою мешканкою Поліною Темною, на цьому ґрунті у його власній сім'ї відбувалися конфлікти [7, 15–17].

Дехто навіть після звільнення з роботи продовжував злочинну діяльність. Так, у спецдонесенні (листопад 1949 р.) секретаря Богородчанського РК КП(б)У секретареві Станіславського обкому КП(б)У зазначалося, що у районі проживав колишній начальник РВ МДБ Сиромятніков, який, не маючи засобів для існування, часто займається

Ільницький В. Порухення «соціалістичної законності» при утверженні...
вимаганням. Наголошувалося на потребі переселити порушника, оскільки це могло негатиивно вплинути на роботу райвідділу МДБ, у якого і без того був позитивний імідж [43, 411].

Висновки. Об'єктивно зазначимо, що формальні засудження і покарання були швидше вимушеним кроком, щоб, по-перше, хоч якось вгамонити морально деградований контингент працівників, по-друге, зупинити дискредитацію в очах населення всієї радянської адміністрації, яка і так не користувалася підтримкою місцевих, більше того, ставала ненависна (через загарбницьку поведінку) для усіх мешканців регіону. До речі, самі чекісти, очевидно, тішили вище керівництво порівняльними звітами порушень соціалістичної законності із попередніми роками та констатували зменшення негативних явищ. Облпрокуратура, як правило, повідомляла вищі органи тільки про надзвичайні події, залишаючи на стороні випадки нібито незначних порушень у той час, як, по суті, вони були серйозними. Тобто значна частина порушень просто не реєструвалися, а відповідно розслідування по них не велося [30, 157]. Отже, порушення соцзаконності зумовлювалося низькими моральним, освітнім, професійним рівнями кадрів та матеріальним забезпеченням, постійним зловживанням алкоголем тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історичний аналіз. У двох книгах. Книга друга. Документи та матеріали / Іван Білас. – К. : Либідь ; Військо України, 1994. – 688 с.
2. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. У двох книгах. Книга перша / Іван Білас. – К. : Либідь ; Військо України, 1994. – 432 с.
3. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 90 (1951). – Спр. 33.
4. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 90 (1951). – Спр. 49.
5. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 54 (1953). – Спр. 3. – Т. 1.
6. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 59 (1953). – Спр. 11..
7. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 59 (1953). – Спр. 6. – Т. 2.
8. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 65 (1953). – Спр. 4.
9. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 65 (1953). – Спр. 5.
10. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 99 (1953). – Спр. 8. – Т. 5.
11. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 107 (1954). – Спр. 1.
12. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 372. – Т. 59.
13. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 398. – Т. 18.
14. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 7. – Спр. 4. – Т. 3.
15. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 92. – Спр. 52.
16. ГДА СБУ. – Ф. 17. – Оп. 24. – Спр. 7.
17. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 121.
18. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 29.
19. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 33.
20. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 295.
21. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 603.
22. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 605.
23. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 606.
24. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 608.
25. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 609.
26. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 97.
27. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 10. – Спр. 25.
28. ДАІФО. – П-12. – Оп. 1. – Спр. 23.
29. ДАІФО. – Ф. 1. – Оп. 1. – Спр. 558.

-
30. ДАЛО. – Ф. П-5001. – Оп. 6. – Спр. 46.
 31. ДАЛО. – Ф. П-5001. – Оп. 9. – Спр. 62.
 32. Іваненко В. ОУН і УПА у Другій світовій війні : проблеми історіографії та методології [монографія] / Валентин Іваненко, Віктор Якунін. – Дніпропетровськ : «АРТ-ПРЕС», 2006. – 424 с.
 33. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946–1956 рр.) / Анатолій Кентій. – К. : Інститут історії України НАН України, 1999. – 111 с.
 34. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття : ідеологія та практика / Юрій Киричук. – Львів : Добра справа, 2003. – 464 с.
 35. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. – Т. 4 : Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля : інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС-МВС, МДБ-КДБ (1943–1959) // [упоряд. Анатолій Кентій, Володимир Лозицький, Ірина Павленко]. – Київ ; Торонто : [б.в.], 2002. Книга перша : 1943–1945. – 596 с.
 36. Повоснна Україна : нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.) : Колективна монографія / [відп. ред. В. М. Даниленко]. – У 2-х книгах, 3-х частинах. – К. : Інститут історії України НАН України, 2010. – Ч. 3. – 336 с.
 37. Поліковський М. Радянська міліція в боротьбі з українським підпіллям на Дрогобиччині (1944–1950 рр.) (мовою документів) / Микола Поліковський // Студії політологічного центру "Генеза". – 1997. – №1. – С. 76–80.
 38. Русначенко А. Народ збурений : Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках / Анатолій Русначенко. – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2002. – 519 с.
 39. Сергійчук В. ОУН–УПА в роки війни. Нові документи і матеріали / Володимир Сергійчук. – К. : Дніпро, 1996. – 496 с.
 40. Сергійчук В. Тавруючи визвольний прапор. Діяльність агентури та спецбоївок НКВС-НКДБ під виглядом ОУН-УПА / Володимир Сергійчук. – К. : ПП Сергійчук М.І., 2006. Видання друге, доповнене. – 184 с.
 41. Сергійчук В. Український здвиг : Прикарпаття. 1939–1955 рр. / Володимир Сергійчук. – К. : Українська Видавнича Спілка, 2005. – 840 с.
 42. Український національно-визвольний рух на Прикарпаття в ХХ столітті. Документи і матеріали / [відп. ред. проф. Микола Кугутяк]. – Івано-Франківськ : КПФ «ЛІК», 2010. – Том. 2. – Книга 2 (1945 – 1946). – 696 с.
 43. Український національно-визвольний рух на Прикарпаття в ХХ столітті. Документи і матеріали / [відп. ред. проф. Микола Кугутяк]. – Івано-Франківськ : КПФ «ЛІК», 2011. – Том. 2. – Книга 3 (1947 – 1957). – 768 с.

Статтю подано до редакції 20.11.2014 р.

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКО-ЧЕСЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СПІВПРАЦІ (XXI ст.)

У статті здійснено аналіз проблемних питань та перспектив українсько-чеської економічної співпраці протягом першого десятиліття XXI ст. Основу дослідження склали архівні матеріали, опубліковані документи та праці українських дослідників. Автор дійшов висновку, що економічній співпраці заважали наступні проблеми, зокрема, диктатура у внутрішній політиці, соціальна нерівність, що стала перешкодою в досягненні внутрішньої злагодженості українського суспільства та комуністичне минуле, яке істотно впливало на співробітництво України з Чехією.

Ключові слова: Україна, Чехія, ЄС, Ямбурзька угода, українсько-чеські торговельно-економічні відносини, економічна співпраця.

Korsak R. The ukrainian-czech economic cooperation's problems and prospects(XXI century). The ukrainian-czech economic cooperation's problems and prospects during the first decade of XXI century are analysed in the article. The study accounted for archival materials, published documents and works of Ukrainian researchers. The author concluded that the trade and economic cooperation were hindered by internal problems: dictatorship in state politic, social inequality, which has become an obstacle to the achievement of the Ukrainian society internal consistency, and soviet past, which significantly affect the cooperation with the Czech Republic.

Key words: Ukraine, Czech Republic, EU, Yamburg's agreement, Ukrainian-Czech trade and economic relations, economical cooperation.

Корсак Р. Проблемы и перспективы украинско-чешского экономического сотрудничества (XXI века). В статье осуществлен комплексный анализ исследования проблемных вопросов в украинско-чешском экономическом сотрудничестве в начале XXI века. Автор пришел к выводу, что торгово-экономическому сотрудничеству мешали проблемы связанные с диктатурой во внутренней политике, социальное неравенство и советское прошлое, которое существенно влияло на сотрудничество с Чехией.

Ключевые слова: Украина, Чехия, ЕС, Ямбургская соглашение, украинский-чешские торгово-экономические отношения, экономическое сотрудничество.

Постановка проблеми. Економічне співробітництво з Чеською Республікою та іншими країнами-членами «Вишеградської четвірки» є пріоритетним напрямом зовнішньої політики для України. Українсько-чеські торговельно-економічні відносини, їх становлення, розвиток, проблеми та перспективи не є предметом широкого кола спеціальних наукових досліджень.

Аналіз дослідження. Серед праць, які опосередковано розкривають економічні відносини України з Чехією, можна виділити дослідження С. Устича [10], О. Цуп [12], Л. Кіцили [9], П. Федурця [11], О. Гетьманчука [8], П. Черника [13]. В них передусім розглядається політичне співробітництво України і ЧР та деякі аспекти економічної співпраці.

Мета дослідження. В даній публікації уперше в українській історіографії робиться спроба дослідити існуючі проблеми в українсько-чеській економічній співпраці протягом першого десятиліття XXI століття.

Виклад основного матеріалу. З наближенням вступу до ЄС, ЧР значно активізувала діяльність щодо захисту національних виробників від конкурентного імпорту за-

кордонної продукції, зокрема з України. Конкретні заходи, вжиті чеською стороною в напрямі захисту внутрішнього ринку від імпорту продукції, в більшій мірі торкалися товарів традиційного українського експорту – продукції хімічної та металургійної промисловості. Тарифні та кількісні обмеження ЄС розповсюджувалися на більш широкий перелік товарів, порівняно з тими, що були у ЧР до вступу. Відносно імпорту української продукції після вступу ЧР до ЄС, почали діяти 8 антидемпінгових заходів, запроваджених Євросоюзом. Найбільший вплив мали односторонні кількісні обмеження з боку ЄС стосовно імпорту української металургійної продукції, зокрема гарячекатаного прокату. Вже в перший рік членства Чехії в ЄС втрати українських експортерів від обмежень склали близько 25 – 26 млн. дол. США. Негативний вплив на рівень українського експорту та стан ділової активності мало також запровадження ЧР відповідно до нових вимог нетарифних обмежень, технічного, санітарного, фітосанітарного і ветеринарного контролю щодо сільськогосподарської продукції українського походження. Внаслідок підвищення вимог до технічного стану транспортних засобів, що в'їжджають на територію нових членів ЄС, ускладнилася робота українських перевізників на ринку транспортних послуг ЧР, що призвело до часткового усунення їх з цього ринку [1, 3–5; 2, 1–4; 3, 8–10; 4, 2–3; 5, 1–2; 6, 3].

У перше десятиліття XXI ст. відбувалося динамічне зростання товарообігу. Обсяг торгівлі між Україною та Чехією за українською статистикою у 2012 р. у порівнянні з 2002 р. зріс у 4,8 рази і становив відповідно 1953,8 млн. дол. США та 403,2 млн. дол. США. Найбільшим товарообіг був у передкризовому 2008 р. – 2046,9 млн. дол. США. Ще більше він зріс за чеською статистикою – у 5,7 рази і становив 2852,3 млн. дол. США та 502,9 млн. дол. відповідно. Український експорт до ЧР за цей же час зріс за українською статистикою у 3,4 рази, імпорт в Україну з Чехії – у 5,6 рази більше. Таким чином, переважаючими темпами зростає імпорт з Чехії. У 2002 р. він переважав український експорт у 1,2 рази, а у 2012 році – у 1,8 рази. Такий розрив у торговельних потоках ще раз підтверджує нерівні умови доступу на ринки двох країн і більш жорсткі для українських експортерів, переваги чеської економіки над українською, відсутність структурної перебудови економіки в Україні, що практично вичерпало її експортні можливості. Вони вже декілька десятиріч базуються на можливостях металургійної та хімічної промисловості, різний рівень інвестування в економіку двох країн. В українську економіку на 2011 р. було інвестовано 65,49 млрд. дол. США, а у чеську – 141,19 млрд. дол. США, або у 2,9 рази більше. Кризовими для українського експорту були 2006 р., коли його рівень досяг мінусових значень у порівнянні з попереднім роком, та 2009 р. – внаслідок світової фінансово-економічної кризи обсяги товарообігу скоротилися наполовину. Після деякого зростання у 2010 – 2011 рр. експорту товарів з України до ЧР у 2012 р. знову відбулося його зниження на 16%, що свідчить про ще неподоланність кризових явищ у економіці України [7, 4; 19, 296–299; 20, 212–213; 14, 49; 15, 47–48].

Проблемним питанням у двосторонніх відносинах були розбіжності у статистичних даних товарообігу двох країн, які повністю викривляють реальний стан співробітництва, не дають можливості здійснювати належний захист українських експортерів та можуть бути наслідком різного роду зловживань і слугувати уникненню від оподаткування, тощо. Серед тих, що найбільше впливали на партнерські відносини, також слід визнати такі, як: відсутність з боку української сторони конкретних дій по виконанню зобов'язань передбачених «Ямбурзькими угодами»; несвоєчасні розрахунки та довготривалі борги українських підприємств за поставлену з Чехії продукцію та обладнання; невиконання українськими суб'єктами господарювання зобов'язань з погашення кре-

Корсак Р. Проблеми та перспективи українсько-чеської економічної співпраці. дитів, наданих чеською стороною; невизначеність української сторони щодо використання чеських кредитів для фінансування експорту товарів та послуг із Чеської Республіки в Україну відповідно до Угоди між урядами двох країн, рафікованої Законом України від 24.03.98 № 209/98; порушення чеською стороною авторських прав щодо обслуговування авіаційної техніки українського виробництва та інше; невирішеність питань з українськими заробітчанами [16, 198–199; 17, 196–197].

Розвитку двосторонньої співпраці сприяла діяльність міжурядової українсько-чеської Комісії з питань торгівельно-економічного співробітництва (після набуття Чехією членства в ЄС – міжурядова українсько-чеська Змішана Комісія з питань економічного, промислового та науково-технічного співробітництва). Попри всі наявні недоліки, можна стверджувати, що міжурядова українсько-чеська Змішана Комісія з питань економічного, промислового та науково-технічного співробітництва залишається дієвим інституційним, експертним, регулярним органом у виробленні напрямів та розширенні, удосконаленні і поглибленні двосторонніх торгівельно-економічних відносин. Саме на Комісії вдалося знаходити порозуміння у вирішенні складних питань у взаємній торгівлі та знаходити спільні інтереси у реалізації важливих інвестиційно-привабливих проектів. Так, починаючи з 2001 р. на засіданнях українсько-чеської Комісії було схвалено та реалізовувалося близько 60 проектів двостороннього співробітництва в транспортній і енергетичній сферах, машинобудуванні, сільському господарстві та налагоджувалися коопераційні зв'язки [2, 10].

Важливим недоліком у здійсненні зовнішньоекономічної діяльності України був вузьковідомчий підхід, недостатня поінформованість експортерів про пріоритетні напрями та спільні проекти співпраці, зволікання відомств в організації виконання домовленостей. З цих причин у порядку денному двосторонньої Комісії питання повторюються від засідань до засідань, а окремі спільні проекти роками знаходяться на опрацюванні. У закритому режимі знаходиться зміст більшої частини чинної договірно-правової бази, Протоколів засідань Комісії, не оприлюднювалися погоджені на засіданнях Комісії спільні проекти. Українські експортери недостатньо інформуються про пріоритетні напрями співробітництва.

Висновки. Роблячи висновок, можна зауважити, що економічне співробітництво між двома країнами відбувалося у форматі «Україна-Чехія-Євросоюз». Основними галузями українсько-чеського торгівельно-економічного співробітництва було машинобудування, важка промисловість, хімічна промисловість, легка і харчова промисловість, будівельний комплекс, транспортні комунікації. Вирішальним фактором розширення масштабів і удосконалення товарної структури торгівлі Чехії з Євросоюзом виступав західний капітал, інвестований у промислове виробництво країни. Підприємства з іноземним капіталом у зовнішньоторгівельному обігу забезпечували 70 – 80% сукупного експорту Чехії.

Після вступу Чехії до Євросоюзу для України було важливим зміцнити зовнішньоекономічні зв'язки з Чехією, утримати і зміцнити позиції українських експортерів на чеському ринку. На поч. XXI ст. українсько-чеське економічне співробітництво мало чітку тенденцію до посилення інвестиційно-виробничого співробітництва двох країн, створення спільних підприємств.

Також необхідно зауважити, що українсько-чеському економічному діалогу заважав ряд внутрішніх проблем, що існували в Україні: узурпація влади провладними політичними силами, придушення опозиційних сил, соціальна нерівність та радянське комуністичне минуле.

На двосторонню співпрацю протягом першого десятиліття XXI ст. суттєво впливало питання невирішеності «Ямбурзької» заборгованості перед Чеською Республікою та російський фактор. На нашу думку, Росія в енергетичних відносинах робила політичний тиск щодо прийняття Україною зовнішньополітичних рішень. Це значно гальмувало співпрацю з ЄС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва у 2000 р. // Справа № 23/456 від. 26.12.2000р. – 17 с.
2. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва за 2001 р. // Справа № 10 від 27.06.2001 р. – 30 с.
3. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва у 2002 р. // Справа № 19/42 від. 24.12.2002 р. – 37 с.
4. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва у 2003 р. // Справа № 21/51 від 25.12.2003. – 38 с.
5. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва за 2004 р. // Справа № 20 від 20.06.2004 р. – 40 с.
6. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці в частині торговельно-економічного співробітництва за 2005 р. // Справа № 123 від 19.12.2005 р. – 30 с.
7. Матеріали до звіту про роботу Посольства України у Чеській Республіці за 2006 р. в частині торговельно-економічного співробітництва // Справа № 12/36 від 6.07.2006 р. – 18 с.
8. Гетьманчук О. Україна – Чехія : дружимо поза ЄС [Текст] // Дзеркало тижня. – 2005. – № 23. – С. 5.
9. Кіцила Л.Ю. Реалізація курсу Чеської республіки на інтеграцію до Європейського Союзу : автореф. дис. ... кандидата політичних наук. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 18 с.
10. Корсак Р. В. Українсько-чеське міждержавне співробітництво в 1991 – 2005 рр. / Р. В. Корсак. – Ужгород : Гражда, 2007. – 208 с.
11. Устич С. У русі успішного співробітництва / С. Устич // Політика і час. – 2001. – № 3. – С. 3–7.
12. Федурця В.П. Система регулювання зовнішньоекономічних зв'язків у Чеській Республіці: досвід організації для України : автореф. дис. ... кандидата економічних наук. В. П. Федурця. – Ужгород : УжНУ, 2006. – 20 с.
13. Цуп О. В. Чеська Республіка і Україна в міждержавних відносинах кінця XX –початку XXI ст. : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.02 / О.В. Цуп. – Л., 2009. – 20 с.
14. Черник П. Україна в геополітичних концепціях Чехії та Словаччини XX ст. / П. Черник // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку, випуск 21. – Львів : «Львівська політехніка», 2009. – С. 172–179.
15. Zpráva o zahraniční politice ČR za rok 2006 // MZV ČR. Bilaterální vztahy České republiky, 2007. – 474 s.
16. Zpráva o zahraniční politice ČR za rok 2007 // MZV ČR. Bilaterální vztahy České republiky, 2008. – 482 s.
17. Zpráva o zahraniční politice ČR za rok 2008 // MZV ČR. Bilaterální vztahy České republiky, 2009. – 440 s.
18. Zpráva o zahraniční politice ČR za rok 2009 // MZV ČR. Bilaterální vztahy České republiky, 2010. – 610 s.
19. Zpráva o zahraniční politice ČR za rok 2010 // MZV ČR. Bilaterální vztahy České republiky, 2011. – 397 s.

Статтю подано до редакції 23.10.2014 р.

«АВСТРІЙСЬКА МОДЕРНІЗАЦІЯ» ПІДЗЕМНИХ КОМУНІКАЦІЙ САМБОРА У 1906 – 1913 РР.

У статті проаналізовано останні етапи розбудови австрійської системи водогону та каналізацій упродовж 1906 – 1913 рр. Здійснено спробу локалізації давніх підземель самбірського замку та співставлено ці дані із даними про наслідки програми реконструкції та демонтації старих комунікацій австрійськими урядниками. Також визначено види інженерних проєктів, їх авторство, бюджет та спосіб реалізації.

Ключові слова: Самбір, вулиця, магістрат, водогін, каналізація.

Lazorak B. «Austrian modernization» of the underground utilities in Sambir in 1906 – 1913. The final stages of the Austrian water supply and sewage systems' development during 1906 – 1913 are analyzed in the article. An attempt of the localization of the Sambir castle's ancient dungeons is conducted and these data are compared with data of the old Austrian communications reconstruction and dismantling program's effects. Also the engineering projects types, their authorship, budget and implementation method are determined.

Keywords: Sambir, street, city council, water supply, sewerage.

Лазорак Б. «Австрійская модернизация»: подземных коммуникаций Самбора в 1906 – 1913 гг. В статье проанализированы последние этапы развития австрийской системы водопровода и канализации в течение 1906 – 1913 гг. Зделано попытку локализации древних подземелий самборского замка и сопоставлены этих данных с данными о последствиях программы реконструкции и демонстрации старых коммуникаций австрийскими чиновниками. Также определены виды инженерных проєктов, их авторство, бюджет и способ реализации.

Ключевые слова: Самбор, улица, магистрат, водопровод, канализация.

Постановка проблеми. Історія підземного середовища міста Самбора як періоду ранньомодерної доби, коли місто знаходилося у підпорядкуванні польського короля (початок 90-х рр. XIV – початок 90-х рр. XVIII ст.), так і періоду урядування тут австрійської адміністрації (1792 – 1918 рр.), досі залишається наповнена цілковитими загадками та серйозними неточностями. У зв'язку з цим наукове середовище самбірського музею «Бойківщина» разом із міською радою у 2012 р. запровадили проєкт стаціонарного вивчення найрізноманітніших комунікацій, збудованих у підземеллях Самбора в згадані періоди. На сьогодні ми не маємо повного уявлення про місце розташування більшості колишніх замкових комунікацій, не говорячи вже про австрійську систему каналізацій та водогону міста.

Аналіз досліджень. Історіографія проблем локалізації підземних комунікацій Самбора ранньомодерної та австрійської доби у науковому середовищі України на сьогодні навіть не вийшла на рівень «аналітичного вступу». Добре відомо, що перші спроби археологічних досліджень самбірських підземель були здійснені на початку 90-х рр. XIX ст. силами інтелігенції Самбора. Щоправда, австрійський уряд тоді заборонив пошуки не стільки скарбів, скільки фактів підтвердження автентичності міського середовища. У 30-х рр. XX ст. справу серйозно розвинув археолог Володимир Кобільник, який один із перших награвив на залишки водогону і системи водовідведення XVI – XVII ст. У часі радянської доби дослідження В. Кобільника так і не були розвинені в дискусійному руслі.

© Лазорак Б. «Австрійська модернізація» підземних комунікацій Самбора у 1906 – 1913 рр.

Виклад основного матеріалу. З приходом до влади австрійської адміністрації давні підземелля міста Самбора впродовж 1792 – 1918 рр. невпинно перебудовувалися або ж узагалі демонтувалися для спорудження нових архітектурних форм «йосифінського стилю» містобудування. Для прикладу замкова гора у другій половині 90-х рр. XIX ст. майже не нагадувала давню потужну твердиню, а більшість її будинків та підземель були переобладнані для господарських потреб міста. До слова, опис підземель самбірського замку, який до наших днів зберігся в інвентарі самбірської економії 1686 р., у співставленні із описами замкової гори, укладеними езуїтом із Санкт-Петербурга Павлом Пірлінгом у 1897 р. [27], засвідчують масштаби реконструкції не тільки просторової забудови, але й підземного середовища найдавнішої частини міста. Скажимо, під час свого перебування у місті автор принагідно виявив чимало цікавих фактів, пов'язаних із локалізацією старостинського замку на території пивоварні, яку у 1792 р. заснувала на території замчища австрійська адміністрація. Привертають увагу записи щодо прагнення місцевих дослідників-аматорів провести перші археологічні розкопки на території цієї пивоварні на поч. 90-х рр. XX ст., які, як виявилось, були заборонені телеграфною постановою, що надійшла із Відня. З цього приводу П. Пірлінг писав: *«Розповідають, що декілька років тому, допитливі, щоправда неспішливі вчені намагались організувати археологічні розкопки і натрапили на залізні двері. Ніхто не наважився проникнути далі вглиб. Замість цього дослідники звернулися із запитом у Відень, звідки відповіли заборонаю. Потаємні ворота так і залишились не розкритими»* [1].

Для кращого порівняння стану замку кінця XIX ст. із ранньомодерним періодом варто проаналізувати бодай люстрацію Самбірської економії 1686 р., яка відбувалася в часі правління короля Яна III Собеського з його особистого доручення. Так, 13 червня 1686 р. у Стрию для секретаря Самбірської економії пана Казимира Осовського король ствердив спеціальний лист, яким дозволяв укладати докладний інвентар королівської власності [4]. В часі люстрації економ здійснив не тільки докладний опис міста Самбора з його передмістями, мурами, брамами, духовними та світськими будівлями, а також господарськими спорудами, але й давнього самбірського замку, замкової каплиці та практично усіх підземель та пивниць, які діяли у в межах замку [5].

Окрім численної кількості напівземляних комор, приміщення замку містили чимало підвалів та пивниць, ходи яких подекуди вели в напрямку до мурів або ж до каплиці, а звідти до «Бліху» чи за межі мурів [5]. Щоправда, найбільше підвальних приміщень було поблизу зерносховища самбірського замку. Згідно з описом К. Осовського, зерносховище квадратного плану знаходилося в центрі замкового дитинця і було покрите гонтом. Навпроти зерносховища знаходився будинок, у якому була глибока «нешодавно змурована» пивниця, яка одночасно слугувала фундаментом. Вхід у будинок здійснювався через дерев'яні двері, які кріпилися залізними завісами. До пивниці вели окремі великі і подвійні двері, які закривалися за допомогою дерев'яного бігунка, залізних важелів та козлів. З правого боку від ходу знаходилася мала пивниця, яка теж закривалася дерев'яними дверима з бігунком та скобами. В обидвох пивницях було по одному малому вікну [6].

Окреме підземелля знаходилося в будинку, розташованому в куті замкового подвір'я біля «старого валу» [7]. Дерев'яні двері будинку кріпилися на залізні завіси і закривалися залізною клямкою із дерев'яним засувом. В будинку знаходилися великі сіни із комином, біля якого впритул до валу знаходилися двері на залізних завісах, які вели до малих сіней, а з них коридор вів до вхідних дверей у комору [7]. Найтемніша комора знаходилася біля комина галереї, а двері з комори виходили до окремої кім-



Поштова листівка авторства Й. Грауера Вид на Торговицю (Самбір, 1916).

нати [8]. Двір галерей був огорожений парканом, у якому було кілька хвірток, при цьому одна з них знаходилася впритул до валу, а біля неї було збудовано потаємний вхід, перекритий дерев'яним дахом. В підніжжі цього ж валу знаходилася окрема мурована пивниця, перекрита дерев'яним дахом, при цьому жодних вікон тут не було, а прохід до неї був доволі вузьким [9]. Інша комора знаходилася в будинку біля брами, яка стояла неподалік замкової кухні. Комора мала два входи, один – той, що дозволяв пройти до валу, був забитий залізними анкерами, а другий дозволяв потрапити до середньої кімнати [9].

Інша комора містилася в замковій кухні, вхід до котрої проходив через дерев'яні двері на засувці, які стояли одразу біля п'єца пекарні. Друга комора мала вікна і дах, а третя комора була темною, з якої вихід прямував прямо до внутрішнього двору [10].

Власні підземні сховища та комори знаходилися в броварні, а саме біля виноробні. При цьому жодна з комор не мала вікон, адже потрібно було забезпечити вино від доступу світла [11].

Таким чином, вже в 1897 р. від колишніх потужних підземель замку, про які писав люстратор у 1686 р., в часі приїзду П. Пірлінга практично не залишилося сліду, і лише їх незначна частина була переобладнана під склад пивоварні. Однак варто наголосити, що основні демонтажні роботи австрійська адміністрація здійснила на початку XIX ст., коли розрівнювалися основні оборонні вали.

У часі економічної кризи в Австро-Угорщині, яка у 1905 р. була спричинена збільшенням ритму видобування нафти в «Галицькій Каліфорнії», ситуація із фінансуванням локальних проектів, пов'язаних з інфраструктурою та комунікаціями міст Коро-

ліства Галичини та Лодомерії серйозно скоротилося. Скажімо, у місті Самборі фінансування відтепер здійснювалося виключно за рахунок приватних осіб, фірм та гмінної каси. Щоправда, значну роль у модернізації водогінних та каналізаційних систем відіграла місцева Ощадна каса, у якій можна було брати відповідні позики під відносно помірні відсотки. З іншого боку, міська влада почала себе страхувати в плані оплати праці інженерів, наймаючи на проектні та будівельні роботи переважно професіоналів із близьких до Самбора міст, часто, при цьому, заохочуючи до навчання інженерної справи безпосередньо самбірську молодь. Цілком не випадково викладач самбірської цісарсько-королівської гімназії ім. Ерцгерцогині Єлизавети Йозеф Левицький у 1911 – 1912 навчальному році в одній із своїх публікацій про методику викладання географії в англійських середніх школах намагався довести значення вивчення архітектурних форм та конструкцій, каналізаційних каналів та водогінних систем у змісті навчання курсу географія [12, 12].

19 грудня 1906 р. журналісти «Самбірської газети» повідомили, що на реконструкцію старих каналізаційних систем та укладання нових підземних каналів міська ощадна каса (*Kasa oszczędności*) згідно постанови магістрату виділила спеціальні субсидії у розмірі 10 000 корон. Водночас урядовці ствердили уніфікований тариф підключення приватних каналізацій до підземних комунікацій міста, який складав 4 000 корон, відтак загальний прибуток у міську касу мав складати на початку січня 1907 р. 17 222 корони [24]. З цього приводу самбірські журналісти нарікали, що лише на реконструкцію водоканалу та каналізацій містечка Бохня передбачалося виділення 4 000 000 корон, натомість Самбір продовжував зберігати статус «*ельдорадо туберкульозу та червеного тифу*» у зв'язку із низьким рівнем санітарії, поганим водопостачанням та водовідведенням [22]. Фактично бюджет гміни міста Самбора тримав квоту на фінансування «підземних проектів» у розмірі 4 000 корон принаймні до 2 січня 1908 р., щоправда, додавши у план фінансування ще й утримання мостів [3]. Це нововведення вкотре скоротило видатки на реконструкцію підземних комунікацій.

У контексті розбудови міських кварталів і зокрема з появою нових фундаментальних архітектурних проектів, як-от спорудження нового будинку суду у Самборі (середина квітня 1908 р.), виникла проблема із підключенням його інфраструктури до старої системи австрійських каналізацій. Відтак було прийнято рішення збудувати новий підземний канал із окремими колекторами. Нова система досі не мала аналогів у місті, позаяк передбачала монтування найновіших систем. Серед іншого було введено в дію так званий практичний водогін подвійної системи, а також автономну систему вентиляції на базі електрики [23].

Наприкінці липня 1908 р. доволі складна ситуація виникла довкола проблеми підземних водостічних систем по вул. Фридерика Шопена і Тадеуша Костюшки [25]. З цього приводу відбулася спеціальна нарада магістрату у ратуші. Як виявилось, кілька власників приватних вілл та садиб, які проживали по згаданих вулицях, внесли заяву до самбірського магістрату з проханням будівництва нового каналу. Відтак урядники почали дискутувати, на територіях яких кварталів слід будувати каналізаційні підземні системи у першу чергу. Згідно зі звітом керуючого засідання магістрату д-ра Штойрманна (обіймав посаду бургомістра до 1913 р. включно), найбільш катастрофічним у плані санітарії був самбірський квартал «на Бліху», який у народі цілком правомірно називали «*садибою для усіх бацил*» [25]. Доповідач також зауважив, що новий канал у цьому районі міста повинен був зняти гостроту проблеми виведення нечистот передовсім із дворів та вулиць. Відтак урядники ухвалили рішення, згідно з яким міські



Прокладання каналізаційного каналу у центрі вулиці. Пошитівка накладом друкарні Альтера Лібермана (1917 – 1918)

служби повинні були негайно розпочати процес приготування до спорудження нового каналу «на Бліху», а згідно з поправкою пана о. Куліша, також і по вул. Львівській, аж до Млинівки, починаючи від садиби пана Громка [25]. Зауважимо, що станом на 1908 р. у Самборі діяла приватна фірма пана Йоахима Бецка, яка пропонувала свої послуги на ринку будівництва підземних водоканалів та тунелів. Серед іншого фірма виготовляла бетонні рури, криничні та колекторні кільця, вироби з гіпсу та цементу, а також гідрозолуючі папи, карболін та ін. [2].

На початку вересня 1909 р. в Самборі було організовано проект із будівництва нового каналізаційного каналу, який мав проходити повз щойно збудоване приміщення суду. Планувалося, що магістрат буде сприяти швидкому завершенню будівництва до кінця осені, адже до настання холодів жителі вулиць Шайнохи та Трибунальської прагнули якомога швидше підключити свої водовідведення до центральної системи [20]. На початку березня програма з продовження підземної траси каналу була підтримана пенсійним фондом на суму 10 000 корон. В цей час фонд очолював д-р Мерунович [20]. Принаймні до кінця квітня 1910 р. оплата за приєднання до центрального каналу у Самборі коштувала жителям 72 корони. Цікаво, що коли 6 квітня жителька Самбора Владислава Жолдаковська прохала у «святого магістрату» зняти з неї оплату у розмірі 72 корон, рада відхилила її клопотання [19].

Окрема програма магістрату міста Самбора стосувалася реконструкції та розбудови підземного водогону міста. Як виявилось, у порівнянні із 1912 р., коли бюджетна квота магістрату становила 13 000 корон, у квітні 1913 р. витрати на прокладання та модернізацію водогону становили вже 25 000 корон, тобто практично у двічі більше [26].

Впродовж програми 1912 р. референт водогінних проєктів організував буріння нових криниць, а також провів аналіз води в поодиноких колодязях, з'ясувавши придатність для вживання лише окремих джерел. Дослідження показали, що в цілому вода у місті Самборі є доволі «кепська». При цьому в окремих місцях, як-от біля ратуші, «на Бліху» і на Перемишльському передмісті, вода була взагалі шкідлива для здоров'я через наявність великої кількості шкідливих органічних складників. В інших дільницях Самбора вода містила забагато вапна і навіть залізо. Найкраща вода знаходилася у джерелах та криницях між річками Млинівка та Дністер, а ідеальною за складом вважалася вода коло «*spustu na Powodowej*». Саме тут було викопано кілька нових криниць для водопостачання міста. Також було заплановано змонтувати спеціальні машини для викачування та резервації води в водозабірні башти [26]. Врешті ще 27 листопада 1912 р. радний самбірського магістрату пан Бережницький доповів, на якій стадії відбувається програма пробного буріння нових криниць для водогону [17]. Доповідач застеріг, що найгірша вода зосереджувалася на території середмістя Самбора. Натомість докладний аналіз води в районах Млинівки та Дністра можна було здійснити лише під час опадів та в зимову пору. Депутат Бережницький також запропонував придбати у приватних садибах незначні території для монтування водогінних pomp та підземних водогонів. Бурмістр практично одразу відреагував на пропозицію і домовився із Ароном Ладеном про оплату цієї послуги в розмірі 150 корон [17].

Паралельно, в середині березня 1913 р., розпочалися роботи із реконструкції водовідвідних каналів в районі передмість «Долина» та «Завадівка», які мали за мету розширити площу рільничих угідь [21].

Із наближенням Першої світової війни економіка міста Самбора все більше ставала залежною від потреб мілітарних програм військового командування, відтак чимало громадських організацій та приватних фірм все частіше почали здавати свої підземні комунікації та підвали в довготривалу оренду. Наприклад, 1 серпня 1910 р. самбірська філія Товариства «Сокіл» подала в газету оголошення про відведення під оренду підвального приміщення у будинку «Сокола», яке передовсім годилося для ресторанного бізнесу чи цукерні. До наших днів зберігся ґрунтовний опис цього підвального приміщення, який умовно називали «*Lokal sklepowy*». Це приміщення фактично було призначене для просторого магазину і складалося із двох кімнат, кухні, пивниці для вина, а також помешкання для службового персоналу [14].

Інколи приватні товариства та організації намагалися власними силами провести собі підземні комунікації. Так, наприкінці листопада 1910 р., завдяки старанням адміністрації самбірської учительської семінарії у місті було споруджено баню, до якої було прокладено новий автономний водогін. Усі будівельні роботи виконувала львівська фірма «*Fr. Irzyk i Spółka*» [13]. Щоправда, є джерельні свідчення, що самбірські майстри-сантехніки неодноразово їздили на навчальні курси з водогінного монтування у Відень [15]. Тобто, власних майстрів у місті не бракувало (частина з них згодом увійшла до Крайової спілки монтувальників підземних та наземних комунікацій з центром у Львові).

18 жовтня 1911 р. в магістраті Самбора вкотре виникла так звана «водогінна дискусія», адже за спостереженнями журналістів та депутатів, ситуація із постачанням питної води все більше загострювалася [16]. Референт зауважив, що в цілому вода, яка постачається, й надалі є поганою за своїми властивостями, а в окремих випадках навіть шкідлива для здоров'я. Цілком не випадково, за словами референта магістрату, влада міста змушена була звернутися за допомогою до знаного гідротехніка пана Тадеуша

Ящуровського, який працював директором водогінної системи в Кракові. Незабаром Т. Ящуровський розробив і надіслав генеральний проект нового самбірського водогону з докладним описом усіх підземних технічних специфікацій, можливостей виконання, а також фінансовим обґрунтуванням для оплати бурильних робіт. Оскільки бюджет нового водогону становив 900 000 корон, передбачалася і серйозна позичка для отримання цієї суми. Щоправда, пан Т. Ящуровський заздалегідь поррахував, що частину коштів можна вилучити безпосередньо від мешканців, адже річна оплата усіх міщан становила б близько 75 000 корон (з низ від мешканців – 60 000, а від громадських інституцій – 15 000) [16]. Водночас Т. Ящуровський погодився виконати вступні роботи та проектування на місці планувальних робіт, за що просив оплату у розмірі 7 000 корон. Міський над інженер пан Кюгнер зауважив, що проект Т. Ящуровського є доволі унікальним і надто потрібним для Самбора, щоб його відкинути. Натомість радний магістрату пан К. Куліш розкритикував геологічні знання Т. Ящуровського, який передовсім мав знання із гідротехнологій. Тим більше, що необхідно було локалізувати найкраще місце для буріння криниць в районі р. Дністер. В подальшій дискусії взяли участь також радники д-р Александрович, Кс. Рабій, Ян. Земняк, пан Тирка, д-р Гаммерманн, бургомістр д-р Штойерманн. Втім, під час цього засідання магістрату урядникам Самбора так і не вдалося ратифікувати проект нового водогону [16]. На сьогодні нам поки не вдалося з'ясувати подальшу долю самбірських підземних комунікацій, однак достовірно відомо, що із наближенням Першої світової війни більшість проектів було призупинено, адже основна частина громадян Самбора евакуювалася (до 10 вересня 1914 р.) вглиб Австро-Угорщини або ж мобілізувалася на фронт.

Висновки. Таким чином, запропоновані увазі читача епізоди з історії підземного середовища міста Самбора дозволяють розширити наші уявлення про локалізацію давніх підземель та їх реконструкцію чи ліквідацію у часі урядування австрійської адміністрації. Як виявилось, програма будівництва нових водогінних та каналізаційних систем на початку ХХ ст. серйозно залежала від фінансування з боку керівництва львівського циркулу. Відтак цілком не випадково самбірський магістрат зумів сформувати програму кредитів та заощаджень міського бюджету, які дозволяли принаймні окремими ділянками реалізовувати плани інженерів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Пирлингъ П. Поездка въ Самборъ / П. Пирлингъ // Русская Старина. Ежемесячное историческое издание. – Годъ ХLI. – Спб., 1910. – С. 241–246.
2. Betonowe rury kanałowe i studzienne // Gazeta Samborska. – № 36. – Sambor, 1908. – S. 2.
3. Biudżet gminy miasta Sambora na r. 1908 uchwaliony na posiedzeniach Rady miejskiej w dniach 28 i 30 grudnia 1907 r i 2 stycznia 1908 // Gazeta Samborska. – № 6. – Sambor, 1908. – S. 1.
4. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686 // Gazeta Samborska. – № 31. – Sambor, 1908. – S. 1.
5. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // Gazeta Samborska. – № 32. – Sambor, 1908. – S. 1.
6. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // Gazeta Samborska. – № 35. – Sambor, 1908. – S. 1.
7. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // Gazeta Samborska. – № 36. – Sambor, 1908. – S. 1.
8. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // Gazeta Samborska. – № 37. – Sambor, 1908. – S. 1.
9. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // Gazeta Samborska. – № 38. – Sambor, 1908. – S. 1.

-
10. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // *Gazeta Samborska*. – № 39. – Sambor, 1908. – S. 1.
 11. Inwentarz Ekonomii samborskiej z roku 1686. Ciąg dalszy opisu «Zamku samborskiego». Pisownia jak w oryginalnym rękopiśmie // *Gazeta Samborska*. – № 41. – Sambor, 1908. – S. 1.
 12. Lewicki J. Praktyczne nauczanie geografii w szkołach średnich angielskich // Sprawozdanie Kierownika Filii C. K. Gimnazjum w Samborze za rok szkolny 1911/12. – Sambor, 1912. – S. 12.
 13. Nowe urządzenia sanitarne // *Gazeta Samborska*. – № 23. – Sambor, 1910. – S. 3.
 14. Ogłoszenie // *Gazeta Samborska*. – № 9. – Sambor, 1910. – S. 3.
 15. Pomoc przemysłowa w Samborze w roku 1910 // *Gazeta Samborska*. – № 6. – Sambor, 1911. – S. 1.
 16. Posiedzenie Rady miejskiej // *Gazeta Samborska*. – № 21. – Sambor, 1911. – S. 1.
 17. Posiedzenie Rady miejskiej // *Gazeta Samborska*. – № 23. – Sambor, 1912. – S. 2.
 18. Posiedzenie Rady miejskiej // *Gazeta Samborska*. – № 6. – Sambor, 1910. – S. 2.
 19. Posiedzenie Rady miejskiej // *Gazeta Samborska*. – № 8. – Sambor, 1910. – S. 2.
 20. Sprawa zabudowania kanału / *Wiadomości bieżące* // *Gazeta Samborska*. – № 18. – Sambor, 1909. – S. 2; № 6. – 1910. – S. 2.
 21. *Wiadomości bieżące* / Rowy odwadniające na przedmieściach «Dolina» i «Zawidówka» // *Gazeta Samborska*. – № 6. – Sambor, 1913. – S. 2.
 22. X zjazd lekarzy i przyrodników polskich we Lwowie // *Gazeta Samborska*. – № 32. – Sambor, 1907. – S. 1.
 23. Z budowy gmachu sądowego w Samborze // *Gazeta Samborska*. – № 15. – Sambor, 1908. – S. 2.
 24. Z Rady miejskiej // *Gazeta Samborska*. – № 3. – Sambor, 1907. – S. 2.
 25. Z Rady miejskiej. Dokończenia // *Gazeta Samborska*. – № 31. – Sambor, 1908. – S. 2.
 26. Ze spraw miejskich // *Gazeta Samborska*. – № 5. – Sambor, 1913. – S. 1.
 27. Лазорак Б. Археографічна поїздка єзуїта Павла Пірлінга в Самбір 1897 року / Богдан Лазорак, Тетяна Лазорак // *Література галицького Підгір'я кінця XIX – початку XX ст. і процес національного відродження (з нагоди 140 річниці від дня народження Івана Филипчак)*. – Дрогобич : Коло, 2011. – С. 146–165.

Статтю подано до редакції 29.10.2014 р.

РЕЗИДЕНЦІЇ ДОБРОМИЛЬСЬКОГО ВАСИЛІАНСЬКОГО МОНАСТІРЯ: ФУНДАЦІЙНО-МАЙНОВІ АСПЕКТИ (XVII – XVIII СТ.)

На підставі актової документації розглянуто фундації монастирських резиденцій у Наклі, Рибнику та Улючі.

Ключові слова: резиденція, фундація, монастир, протестація, маніфестація.

Stetsyk Y. The Lawriv basilian monastery rezidens: foundation-property aspects (17–18 centuries). On the basis of act documentation the monasterial property in Naklo, Rybnyk and Uljucz foundation are considered in the article.

Key words: rezidens, foundation, monastery, protestation, manifestation.

Стецик Ю. Резиденции Добромильського василянського монастиря: учредительные аспекты (XVII – XVIII века). На основании актовой документации рассмотрены учредительства монастырских резиденций в Накле, Рибнику и Улюче.

Ключевые слова: резиденция, учредительство, монастырь, протестация, манифестация.

Постановка проблеми. Добромильський василянський монастир св. Онуфрія у розглядуваній нами період XVII – XVIII ст. був провідним осередком чернечого життя на теренах Перемишльської єпархії східного обряду. Зокрема, при монастирі постійно функціонували різноступеневі студії для вишколу чернецтва. Саме завдяки досить розлогому матеріальному забезпеченню Добромильська обитель претендувала на статус великого монастиря, об'єднуючи навколо себе досить малі чернечі осередки єпархії, які із плином часу перетворювалися у монастирські фільварки, що обслуговували досить чисельну Добромильську монастирську братію. Відповідно, в даній статті ставимо собі за мету розглянути окремі аспекти фундаційно-майнових відносин трьох резиденцій Добромильського монастиря, які знаходилися у Наклі, Рибнику, Улючі.

Аналіз досліджень. Якщо Добромильський монастир як потужний чернечий осередок Перемишльської єпархії постійно перебував у центрі наукових досліджень з історії культури: мистецтва, архітектури, книгописання, бібліотекознавства, архівістики, шкільництва тощо, то прикріплені до нього дрібні чернечі осередки (резиденції) із монастирськими фільварками знаходилися поза увагою дослідників або ж займали другорядне значення [6, 48].

Огляд джерел. Віднайдена нами актова документація дозволяє досить фрагментарно та вибірково простежити перебіг формування фундаційно-майнових засад функціонування Лаврівського монастиря та його резиденцій. При проведенні дослідження в основному використано актові записи (протестації, маніфестації, дарчі та заставні записи), які були внесені впродовж першої половини XVIII ст. до Перемишльських градських актів.

Виклад основного матеріалу. Кілька типових чернечих фундацій пов'язані із діяльністю Добромильського монастиря. Впродовж XVIII ст. зустрічаємо згадки про функціонування чернечої резиденції у *с. Накло*. Фундаційної документації не віднай-

© Стецик Ю. Резиденції Добромильського Василянського монастиря: фундаційно-майнові аспекти (XVII – XVIII ст.)

дено. У 1740 р. до Перемишльських городських актів внесено маніфестацію Добромильського монастиря о. Порфіром Баранкевичем, вікарієм обители, від імені о. Методія Гордовського, ігумена монастиря. В документі зазначалося, що Добромильський монастир, маючи у своїй власності корчму в с. Накло, передав її в оренду, однак у 1739 р. вона згоріла із невідомих причин і монастир зазнав певних матеріальних збитків [8, 1285].

У книзі прибутків та видатків Добромильського монастиря за 1739 – 1754 рр. під різними роками (1742, 1748, 1749 та 1752) згадується про монастир у Наклі. У 1748 р. настоятелем резиденції у Наклі був о. Спиридон Маколинський. Про цю резиденцію згадує і «Каталог монастирів» (1773 р.), яким скористалися дослідники (Ю. Никоревич, І. Крип'якевич, в той час, як М. Коссакові про цей монастир невідомо) [10, 77].

Із вище наведений фактів, напрошується висновок про те, що чернечий осередок у Наклі був швидше за все монастирським фільварком Добромильського монастиря, принаймні впродовж другої половини XVIII ст., аніж монастирем чи чернечею резиденцією.

Рибник (присілок Брюховиця). Фрагментарні відомості про діяльність василіанської обители біля Рибника у присілку Брюховиця віднаходимо передусім в каталозі ЧСВВ М. Ваврика [1, 180]. Цікаву інформацію про монастир, зібрану на основі спогадів жителів с. Рибник, подає о. Г. Мороз [3, 2]. Проте конкретні дані про час, спосіб і умови заснування цього монастиря у згаданих працях відсутні.

Фундація монастиря Воскресіння Христового (за іншими даними св. Михайла) тісно пов'язана зі шляхетським родом Нагуєвських. Зокрема, 9 травня 1706 р в Довгому Іоан (Іван) Францішек-Антоній та Петро Нагуєвські уклали відповідний привілей про заснування монастиря «на прохання всієї громади с. Довге і прилеглих сіл» [7, 1443]. Це була типова шляхетська фундація.

У даному привілеї умовно можемо виділити певні структурні одиниці: 1) вступ, у якому фундатори зазначають причини й мету заснування монастиря; 2) основна частина, яка містить перелік землеволодінь монастиря, а також перераховувалися права та обов'язки монахів; 3) заключна частина містить в собі юридичні підстави і запевнення непорушності землеволодінь і прав монастиря, вказано час, ім'я та титули фундаторів, а також імена присяжних із громади с. Довге.

Відомості, наведені в документі про причини заснування монастиря, можемо порівняти зі спогадами старожилів с. Рибник, опублікованих отцем місцевої парафії Г. Морозом у 1892 р. в львівській газеті «Діло» [3, 2]. Так, в документі читаємо, що новий монастир був заснований, оскільки попередній монастир в Глинному Потоці згорів «випадковим вогнем під час шведсько-московської війни і морового повітря». Настоятелем новозаснованої обители призначено отця Кречковського. Натомість Мороз стверджував, що ця пожежа, в результаті якої згорів монастир, сталася з вини самого дідича Нагуєвського, котрий «...близько нього полював, запалив тріски з гонтя, робленого василіанами, і через те стався пожежа». За словами священника, постраждала і церква, яка, очевидно, знаходилася недалеко від монастиря. «Сокрушений тим випадком дідич спровадив позоставших всього двох ченців до Рибника, тут поставив їм монастир і перевіз із Кропивника стареньку церкву, а на її місці виставив нову кам'яну» [3, 2]. Монастир був заснований над рікою Стрий та її лівою притокою річкою Рибник.

У грамоті також зазначені матеріальні надання, які отримав монастир. Зокрема, йому припали землі: 1) «потокі коло монастиря по дорозі на Кропивник»; 2) «кавалок ґрунту на Ровені»; 3) сіножаті, що належали церкві Св. Миколая на Шебелі; 4) з прибутків, отриманих із власних шляхетських ґрунтів на Локті, давати щорічно десять кіп

збіжжя на потреби монастиря; 5) дарчий грошовий запис на 200 злотих для монастирської скарбниці в намірені використовувати їх на оплату праці людям, які працювали у монастирському господарстві; 6) надавався ліс для задоволення потреб монастиря; 7) дозволялося виготовляти сукно. Окрім того, монахам дозволялося молоти збіжжя в Довжанському і Кропивнянському млинах без мірки (плати) і черги.

Фундатори монастиря поклали на монахів ряд обов'язків. Зокрема, отець-ігумен повинен був кожну суботу протягом року служити відправу за душі померлих та кожну середу – за живих ктиторів із роду Нагуєвських. За невиконання цих обов'язків фундатори погрожували “страшним Божим судом” [7, 1444].

У кінці документа вказувалися ім'я та титули фундаторів: Ян Нагуєвський, підчаший теребовлянський, Францішек-Антоні Нагуєвський, хорунжий чернігівський, Петро Нагуєвський, підчаший подільський. Грамота була підписана присяжними довжанцями: Матвієм Кулиничом, Іваном Сирваткою та Василем Фазаном, «які, писати не вміючи, поклали хрести» [7, 1444].

Слід зауважити, що реформи в церкві, що мали місце по Замойському соборі (1720 р.), не минули монастир у Брюховиці. Починаючи з 1740-х років, помітною тенденцією розвитку василіанських монастирів Перемишльської єпархії стає скорочення чернечих осередків шляхом об'єднання їх із більшими монастирями. Проект про об'єднання василіанських монастирів у Святопокровській провінції укладено на Дубенській нараді (1745 р.), який впроваджувався в життя впродовж другої половини XVIII ст. під ретивним контролем Риму [5, 6]. Згідно з положеннями проекту 1745 р. Святопокровські монастирі поділялися на самовистачальні й такі, що в злучі з іншими були б спроможні утримувати братію, принаймні 8 ченців, решта піддавалися скасуванню. До другої категорії потрапив і монастир на присілку Брюховиця, який в 1745 р. був приєднаний до Добромильського монастиря.

На дещо інші причини закриття монастиря вказували місцеві жителі. Так, вони пов'язували занепад монастиря зі смертю його опікуна Нагуєвського, після чого монахи, «не маючи із села підмоги, почали нарікати і грозити, що підуть». Так і сталося: після того, як помер один з двох ченців, другий таємно вночі, зібравши церковні книги, надумав втікати в напрямку Дрогобича. Проте вранці люди довідались, що отець втік, наздогнали і повернули його до монастиря, де він помер та був похований. З того часу монастир остаточно занепав, а з його звалищ поставили люди збоку кам'яну курну хату, в якій мешкав о. Григорій Кретович, уже світський священник. По його смерті доживала в резиденції вдова, бо знов не було священника, яка ймовірно могла спалити монастирську документацію [4, 27].

Улоч. До нашого часу збереглася монастирська церква Вознесіння Господнього, яка належить до дерев'яних церков бойківського стилю. Церква закладена у 1510 – 1517 роках. Донедавна її вважали найдавнішою церквою на теренах Польщі, але дендрологічний аналіз показав, що дерево, з якого збудували дану будівлю, зрубали 1658 року. За легендою, дерево для будівництва церкви привезли під гору Дубник, але зранку його віднайшли на горі, звідки звезли донизу. Так повторювалось декілька разів, і, зрештою, церкву збудували на горі, де біля неї заклали монастир василіан. Монастир оточували два ряди оборонних мурів з двома брамами у дерев'яних вежах. Під час одного ремонту наметовий дах замінили восьмибічним куполом [13,7].

Церковний іконостас складають цінні старовинні, мальовані олійними фарбами на дереві, ікони, які виготовили монахи-василіани. В XVI ст. при монастирі діяла різьбярська та іконописна школа, що виготовляла вівтарі та царські ворота для церков. На

жаль, імена цих ченців залишаються невідомими. Дослідникам вдалося встановити принаймні двох монахів-іконописців із Улюцького василіанського монастиря. Зокрема, це Стефан Дзенгалович, що разом з Михайлом Лішецьким у 1684 р. малював іконостас у місцевій монастирській церкві. Також вони упродовж 1682 – 1683 рр. займалися оздобленням інтер'єру церкви [12, 36].

Тепер іконостас зберігається в етнографічному музеї в м. Сянок (Польща), а церкву реставрують нащадки улючан [14, 209]. В цьому ж музеї знаходиться молитвенник, на якому поклав свій підпис митрополит київський Петро Могила, даруючи його монастирській церкві [13, 8].

Дослідники відносять заснування монастиря до 1570 р. Однак нам не вдалося віднайти фундаційної документації, яка б засвідчувала точний час утворення обителі, а також окреслювала б її патронів. Ігумен Улюцького монастиря о. Теофіль брав участь у Перемишльському синоді (1693 р.).

З XVII ст. дійшли до нашого часу копії королівських привілеїв, які окреслюють юридично-правове та економічне становище монастиря. 02.12.1752 р. Август III підтверджує привілеї своїх попередників, зокрема Івана III (24.05.1682 р.) та Августа II (04.08.1703 р.) про надання ґрунтів Улюцькому монастиреві. Перший привілей (1682 р.) був наданий на прохання Андрія Жечинського, адміністратора Самбірської економії, про дарування двох ґрунтів (від громади та побожних мешканців с. Улюч) для монастиря Вознесіння Господнього [9, 1].

Цей привілей визначав розташування новофундованих монастирських ґрунтів та звільняв обитель від різних тягарів, надавши певні вольності для ченців:

- вільне вирубування дерева, дров та хворосту для потреб обителі в наших лісах;
- з правом вільного виготовлення пива та горілки для домашніх потреб та на празники;
- з вільним правом вилову риби у місцевих потічках і річках;
- з вільним правом заснування млину, броварні та виноградника на своєму ґрунті, для своєї потреби та вигоди;
- звільнення від надання чиншів, данин, послуг, підвод та подорожнього, бджолиних та овечих медових пілястрів [11, 4].

Згодом, на клопотання о. Теофіла, настоятеля Улюцького монастиря, польський король Август II 04.08.1703 р. підтвердив привілей Івана III (24.05.1682 р.) [9, 2]. У 1744 р. монастир було приєднано до Добромильської обителі. Однак помонастирська церква Вознесіння Господнього в с. Улюч продовжувала функціонувати, оскільки 02.12.1752 р., поряд із місцевим парафіяльним храмом св. Миколая, отримали підтвердження своїх привілеїв від короля Августа III [9, 3]. Слід зауважити, що парафіяльний храм св. Миколая також отримував королівські привілеї про призначення на попівство с. Улюч від Яна III (08.11.1679 р.) та Августа III (1733, 1752 рр.) [9, 2]. Таким чином, церква Вознесіння Господнього не посідала статусу парафіяльної, залишаючись суто монастирським храмом.

Економічні засади функціонування монастиря також доповнювали дарчі записи. Зокрема, 10.08.1732 р. о. Савчук Самсон, парох Глодецький, у своєму заповіті записав для Улюцького монастиря власні будинки, які були власне ним фундовані, із всім рухомим та нерухомих майном. Також зобов'язував ключ (місцевий адміністративний орган) відділяти до Добромильського монастиря 60 зл., а решту парафіяльних боржників, які мають повернути борги через ігумена Улюцького монастиря, роздати зібрані кошти для вбогих. Також забрати у о. Обажинського 50 зл. та надати їх комусь якнайнадійніше,

щоби сплачував щорічну провізію по 4 зл., які мали йти на потреби Улюцького монастиря. Відповідно о. Самсон у своєму заповіті висловлював побажання поховати його біля монастирської церкви в с. Улюч. На проведення цих похоронів заповідав 100 зл. Передбачав, щоби на похоронах були присутні 12 капланів, яким має дати кожному по талюру. Ці ж бо каплани мають прочитати ціле Євангеліє, за що їм мають дати по 4 злотих, зокрема мають читати Псалтир 12 разів, і за кожне читання дати по 1 злотому. Окрім цього, кожного року мав відбуватися поминальний обід (для чого записано збіжжя), на якому мають бути присутні 12 капланів, і кожному із них виплатити по 1 злотому. Для цього розрахована вся сума – 100 зл [2, 1].

Такий досить докладний опис дозволяє зауважити важливість молитви чернецтва по монастирях краю за спасіння душ померлих їх фундаторів та добродійців.

Висновки. За умов відсутності оригіналів фундаційної документації, актові джерела дозволяють визначити часові межі функціонування дрібних чернечих осередків, які, проіснувавши досить короткий час, були реорганізовані у резиденції або ж монастирські фільварки Добромильської обителі. Королівські та шляхетські привілеї дозволяють окреслити юридично-правове та економічне становище чернечих резиденцій (дрібних монастирів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ваврик М. (ЧСВВ). Нарис розвитку і стану Василянського Чину XVII – XX ст. Топографічно-статистична розвідка / Михайло Ваврик // Записки Чину Св.Василія Великого. – Серія II. – Секція I. – Т. 10. – Рим, 1979. – 218 с.
2. Державний архів Тернопільської області. – Ф. 258. – Оп. 3. – Спр. 1193. – Арк. 1 – 1 (зв).
3. Мороз Г. Монастир Василянський та церква в Рибнику / Г. Мороз // Діло. – 4.125. – Львів, 1892. – 4 (16 червня). – С. 2.
4. Петриків В. Фундаційний акт на заснування монастиря в селі Довгому на присілку Брюховиця / Володимир Петриків // Збірник наукових праць студентів історичного факультету. – Дрогобич, 2011. – Вип. 2. – С. 26–32.
5. Стецик Ю. Василянські монастирі Перемишльської єпархії : інституційний розвиток, економічне становище та релігійна діяльність (кінець XVII – XVIII ст.): автореф. дис. ... кандидата історичних наук / Юрій Стецик. – Львів, 2005. – 20 с.
6. Стецик Ю. Василянський монастир св. Онуфрія як пам'ятка історії та архітектури / Юрій Стецик // Пам'ятки України: історія та культура. – № 3(201). – березень 2014. – С. 48–53.
7. Центральний державний історичний архів України у м. Львові (далі ЦДАЛ). – Ф. 13. – Оп. 1. – Спр. 495. – С. 1443–1445.
8. ЦДАЛ. – Ф. 13. – Оп. 1. – Спр. 552. – С. 1285.
9. ЦДАЛ. – Ф. 129. – Оп. 3. – Спр. 209. – Арк. 1–3.
10. ЦДАЛ. – Ф. 364. – Оп. 1. – Спр. 71. – Арк. 77.
11. ЦДАЛ. – Ф. 684. – Оп. 1. – Спр. 317. – Арк. 1–5.
12. Шах С. Між Сяном і Дунайцем. Спомин / С. Шах. – Часть 1. – Мюнхен, 1960. – 146 с.
13. Шляхтич В. Мій Улюч / В. Шляхтич. – Львів : Святогорець, 2010. – 88 с.
14. Gienza J. Architektura i wyposażenie cerkwi Wniebowstąpienia Pańskiego w Uluczu / J. Gienza // Polska – Ukraina 1000 lat sąsiedztwa. – Przemyśl, 2000. – Т. 5. – S. 208–214.

Статтю подано до редакції 28.10.2014 р.

Віталій ТЕЛЬВАК,
м. Дрогобич

ЛЬВІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ У СТАНОВЛЕННІ ІСТОРИЧНОЇ ШКОЛИ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

У статті з'ясовано вплив науково-педагогічної праці Михайла Грушевського у Львівському університеті на процес формування його історичної школи. Зроблено висновок про важливість лекційних курсів і наукового семінару вченого у фаховому вишколі молодих українських істориків.

Ключові слова: М. Грушевський, Львівський університет, науковий семінар, історична школа, учні.

Telyak V. Lviv University in the Mikhaylo Hrushevsky's historical school development. M. Hrushevsky scientific and educational activities' impact on his historical school forming process in Lviv University are clarified in the article. It is concluded the importance of scientist's lectures and scientific seminar in the professional formation of young Ukrainian historians.

Key words: M. Hrushevsky, Lviv University, scientific seminar, historical school, students.

Тельвак В. Львовский университет в становлении исторической школы Михаила Грушевского. В статье исследовано влияние научно-педагогической деятельности Михаила Грушевского во Львовском университете на процесс формирования его научной школы. Сделан вывод о важности лекционных курсов и научного семинара ученого в профессиональном становлении молодых украинских историков.

Ключевые слова: М. Грушевский, Львовский университет, научный семинар, историческая школа, ученики.

Постановка проблеми. Прискіплива увага істориків науки до феномену львівської історичної школи Михайла Грушевського є вповні зрозумілою, адже це було перше неформальне об'єднання українських науковців, що заклало підвалини модерної вітчизняної історіографії. Доволі докладно реконструюючи цей схолярний феномен, дослідники за сформованою ще на початку ХХ ст. традицією акцентують увагу на значущості організаційних структур Наукового товариства імені Шевченка у становленні школи. При цьому цілковито на другий план відходить науково-педагогічна праця М. Грушевського у Львівському університеті. Загалом погоджуючись із важливістю НТШ як інституційної підвалини львівської історичної школи, все ж відзначимо, що саме завдяки своїм можливостям як професора вищої школи видатний історик мав можливість зустріти заохочену вивченням рідного минулого українську молодь і залучити її до реалізації власної наукової програми. Тож вважаємо за необхідне реконструювати науково-педагогічну працю М. Грушевського у Львівському університеті з огляду на формування його наукової школи.

Аналіз досліджень. Львівська історична школа Михайла Грушевського вже понад сто років перебуває у центрі наукових зацікавлень українських історіографів. Протягом першої половини ХХ ст. найбільший внесок в осмислення закладеної видатним ученим схолярної традиції зробили його учні [6–10], а згодом діаспорні вчені [1]. За доби незалежності львівська історична школа стала об'єктом активної історіографічної рефлексії, вершиною якої стало написання дисертаційного дослідження Василем Педичем, що згодом з'явилося у вигляді монографії [11–13]. Разом із тим, у наявній

літературі вочевидь недооцінено внесок університетських викладів М. Грушевського у становлення його школи.

Метою статті є з'ясування впливу науково-педагогічної праці М. Грушевського на процес формування львівської історичної школи.

Виклад основного матеріалу. Реконструюючи схолярні плани М. Грушевського, можемо аргументовано твердити, що творення історичної школи у Львові було у його планах одразу після приходу на професорську посаду, адже втілити в життя масштабні проекти молодого вченого неможливо було самотужки. Про це свідчить уже його перша інавгураційна лекція, в якій він вирішив за необхідне спеціально звернутися до тієї частини аудиторії, «що мають охоту студіювати зо мною історію *viribus unitis*» [3, 14]. Відзначимо, що Львівський університет на той час уже мав традицію формування у його стінах історичних шкіл. Згадаємо тут хоча б школу польського історика та першого голови Історичного товариства у Львові Ксаверія Ліске [17]. Врешті, це була звичайна практика у вищій школі того часу, коли, посідаючи університетську кафедру, вчений намагався згуртувати навколо себе учнів для реалізації власної наукової програми.

Тож М. Грушевський мав усі підстави розраховувати на те, що посада професора дасть йому можливість підбирати собі учнів із найбільш здібних до наукової роботи студентів. Вчений згадував: «Я кинувся в сю роботу з молодечим завзяттям, не відчуваючи ще тих розчарвань і трудного положення, яке чекало мене в Галичині» [5, 201]. Йшлося про те, що реалії Львівського університету виявилися далекими від запевнень київських наставників. В «Автобіографії» М. Грушевський із прикрістю писав, «що ті надії на прихильні обставини для українського культурного і спеціально наукового розвитку, на прихильність до національної української ідеї зі сторони правительства й поляків, з якими я йшов до Галичини, покладаючися на запевнення ліпше обізнаних з галицькими обставинами киян старшої генерації, – опираються на фальшивих запевненнях зі сторони поляків, які дорогою «угоди», ціною деяких подачок на культурно-національним полі хотіли задавити всякий опозиційний, свободолюбивий рух серед галицьких русинів [...]». З другого боку, відносини до польської університетської колегії, які хотіли мати в мені покірного сателіта польського панування, скоро зіпсувалися вповні й давали чимало прикростей» [5, 201].

Ілюструючи згадані «прикрості», згадаємо, наприклад, що практично від самих початків викладацької кар'єри М. Грушевського університетська адміністрація, котра належала полякам, починає всіляко контролювати його педагогічну діяльність, побоюючись, що український професор на своїх заняттях займається політичною агітацією молоді. Так, ще в 1895 р. декан історичного факультету К. Войцеховський, відвідавши семінари М. Грушевського, назвав його наукові аргументи на користь власного розуміння ключових моментів української історії «політичними» [14, 107]. Також М. Грушевському, який принципово виступав на засіданнях факультету українською мовою, оскільки в університеті формально були рівноправні дві так звані крайові мови – українська і польська, забороняли виступати «по-хлопському». Він у таких випадках залишав засідання зі скандалом.

Ще однією трудностю було те, що як професор Львівського університету М. Грушевський знаходився в далеко гірших умовах порівняно зі своїми польськими колегами. Адже за статусом кафедра українського вченого була додатковою, створеною ad personam як результат польсько-українського політичного компромісу, тож і предмети по цій кафедрі не належали до обов'язкових, що формувало відповідне скептичне ставлення до неї з боку університетської адміністрації та деяких студентів. Згадана обстави-

на врешті відбилася й на назві кафедри М. Грушевського – «друга кафедра всевітньої історії з особливим оглядом історії Східної Європи» з українською викладавкою мовою.

Також не всі студенти Львівського університету, охочі відвідувати виклади М. Грушевського, могли це зробити. Так, студентам-теологам для відвідування дисциплін, що читалися на інших факультетах, потрібен був спеціальний дозвіл. Український професор розумів важливість того, щоб курс рідної історії зайняв належне місце й у підготовці майбутніх народних проповідників. Проте добиватися дозволу студентам-теологам слухати лекції вченому довелося цілих три роки.

Втім, незважаючи на неприхильні обставини, молодий учений, як писав в «Автобіографії», «не стратив духу і не подався супроти таких трудностей» [5, 202]. Крім загального лекційного курсу з історії України, в університеті український професор вів також ряд спецкурсів: «Історіографія руська», «Великий рух народів», «Боротьба за Галичину та Волинь в XIV в.», «Історія Східної Європи в XVII в.», «Історія Руси XVII-XVIII в.» та джерелознавчий семінар «Історичні вправи». Українофільські погляди М. Грушевського, його постава соборника та реноме визначного українця притягували українське студентство, і на лекції до молодого професора записалися всі, хто зачислював себе до українства. Тож підсумовуючи у 1898 р. свою педагогічну працю, М. Грушевський мав повне право пишатися її результатами: «[...] Що ся кафедра мала спеціальне значіння в найновішій розвої нашої науки, то се вже, позволю собі заявити рішучо, не є вплив самої кафедри, а моєї малої особи. Я викладаю предмет, не заведений в програму іспитів, отже, нікому не обов'язковий, при іспитах не питаю, взагалі маю всі шанси против себе, і коли при тім всім вплив сеї кафедри слідно в наших наукових розвої, то се вже тільки моя особиста заслуга, більше нічия» [4, 120].

Враження від лекцій М. Грушевського, наскільки про це можемо судити зі спогадів його слухачів, були до певної міри контраверсійними. З одного боку, правдиве захоплення викликала його величезна ерудиція, ознайомленість із провідними історіографічними практиками. «Відкриття Америки було для нас цитування цілої маси творів із російської історичної літератури, про існування яких ми досі не мали нагоди дізнатися, бо багату російську літературу й польські професори й управа університетської бібліотеки зовсім ігнорували, – згадував лекції М. Грушевського один із його учнів. – Глом цілого першого курсу викладів було основне обговорення цілого норманського питання з повним науковим апаратом, і ми всі відразу стали завзятими антинорманістами» [7, 795]. З іншого – слухачі неодноразово вказували на вади Грушевського-лектора. Наприклад, Іван Крип'якевич згадував: «Лекції його [М. Грушевського] були малоінтересні. Він відчитував частини своєї «Історії України-Руси», які готовив до друку, не пригтовляючи їх спеціально для викладу, так, що матеріал був сухий і непрозорий» [10, 89]. Також і стиль читання лекцій в очах молоді залишав багато побажань. Так, Мирон Кордуба писав: «Викладав строго річево, може дещо засухо. Говорив дуже бисто, ні на хвилю не зупиняючися, і ті споміж нас, слухачів, які записували його виклади, попадали часто в розпуку, не могочи поспіти за професором» [10, 795].

Натомість зовсім інше враження у студентів про М. Грушевського склалося від його наукового семінару. Відзначимо, що оскільки кафедра українського вченого, як про це йшлося вище, перебувала на своєрідних других ролях на факультеті, то й повноцінного наукового семінару йому не належалося, адже йшлося про значний кошторис, затверджуваний у столиці. За підтримкою у цій справі М. Грушевський навіть звертався до визначного галицького політика, посла до австрійського парламенту Олександра Барвінського. В листі до останнього молодий професор просить використати свій вплив

в освітньому міністерстві у Відні: «Також потовчіть там [...] про семінар мій – хоч се мені навіть не хотілося б – побільшувати число годин, але се конечно потрібне» [16, 83] [підкреслення наше – авт.].

Науковий семінар М. Грушевського отримав назву «Історичні вправи». Усвідомлюючи важливість тісного професійного контакту з молоддю, вчений вказував, що «до семінарійних занять прив'язував я все особливу вагу, стараючись впровадити здібніших слухачів в самостійні наукові заняття» [5, 204]. Відзначимо, що слушність такого дидактичного акценту визнається аксіоматичною й донині, адже саме прямий безпосередній контакт учителя зі своїми учнями є обов'язковим фактором для створення наукової школи. Вона може існувати тільки в прямому спілкуванні, що єднає незримою ниткою вченого з учнями і яке не можна замінити жодними підручниками. Ці відносини не зводяться до простої трансляції знань і умінь від вчителя до учнів, а в значній мірі полягають в оволодінні його стилем дослідження. Семінарські заняття виховували у студентів потребу в науковому пошуку, в перевірці вже встановлених фактів, їх самостійному аналізі й були спеціальною установкою на підготовку дослідника, а не лише історика, який володіє тим чи іншим обсягом знань. «Там [на семінарах] обговорювався, – згадує учень М. Грушевського Микола Чубатий, – не тільки сам предмет семінарійної праці, але також так конечно потрібні проблеми методи історичного досліду та джерелознавства. Тих проблем все повна голова професора» [15, 78–79].

Якщо лекції вченого, як ми згадували вище, не відрізнялися емоційністю викладу та барвистістю стилю, то на семінарах учений цілком перевтілювався у жвавого та коректного співбесідника. Саме завдяки семінарам формувалася науково-історичний світогляд молодих учених, постійно вдосконалювалася методика дослідницької праці. Тут учні М. Грушевського пройшли серйозну історичну школу, яка дала їм необхідні методологічні орієнтири і тверді знання історичних дисциплін: історіографії, археографії, бібліографії, хронології, дипломатики, палеографії, сфрагістики, геральдики, іконографії, історичної географії тощо. Про високий рівень організації та проведення семінару згадували практично всі чоловічі представники львівської школи. Так, І. Крип'якевич писав, що «дуже цінний був його [М. Грушевського] семінар («історичні вправи», як це називалося офіційно, бо справжнього семінара Грушевському не дозволено). Тут старші студенти читали свої роботи і над ними вели дискусію» [10, 89].

Велику роль в успішності семінарів М. Грушевського відіграло й те, що його учні були безпосередніми свідками творчого процесу багатогранної наукової діяльності вчителя. Це давало дуже багато для їх власного становлення як науковців, які пройшли серйозну історичну підготовку, що дала їм міцні методичні основи і тверді знання. Під час семінарських занять М. Грушевський ніколи не нав'язував учням власних переконань, а навпаки – підштовхував їх до роздумів та прийняття самостійних рішень, підносили важливість критичного мислення. І. Крип'якевич з цього приводу згадував у своїй «Автобіографії»: «Навіть дуже впливовий Грушевський не накидав нам якоїсь одної доктрини, а навпаки, вироблював критичний змісл до явищ і скептицизм до плитких теорій» [10, 89].

Якість здобутих на лекціях і семінарах знань і вмінь студенти повинні були продемонструвати на колоквіумах. «До колоквій, – згадував один з учнів М. Грушевського, – ми вчилися прямо з томів його історії» [10, 89]. Загалом у пам'яті своїх студентів український професор постає вимогливим, але доброзичливим педагогом, метою якого було допомогти молодим колегам краще усвідомити сильні та слабкі сторони завоювання дисципліни. І. Крип'якевич, котрий залишив чи не найбільш розлогі спогади

про вчителя, писав, що М. Грушевський «вимагав багато, але ставив високі ноти» [10, 89].

Студентів, які відзначилися на роботі семінару особливими успіхами та наполегливістю, М. Грушевський запрошував до тіснішого кола своїх учнів, з якими займався не лише в університеті, але й нерідко вдома у вільний від роботи час. Така форма занять, доволі поширена у той час, отримала в нього назву *privatissima*, тобто приватних студій. Сам учений надавав особливо великого значення такій формі педагогічної праці. В «Автобіографії» він згадував: «[...] Вів я приватні наукові заняття поза університетом з студентами – своїми слухачами й сторонніми (роздавав книжки до рефератів і оцінок, потім відчитувано ті реферати, розбирано, а по справленню друковано, котрі ліпші)» [5, 204]. Згадані *privatissima* на ціле життя запали у пам'ять його учнів як свідчення найбільшої залученості до особи вчителя та його наукової справи. Через багато років І. Крип'якевич, наприклад, писав: «[М. Грушевський] часто запрошував студентів до своєї хати, де мав чудову бібліотеку; кожної хвилини двері його хати були для них відчинені, він ніколи не шкодував свого дорогоцінного часу на балачки з «недопеченими» вченими. Він мав таку вдачу, що не раз одним жартівливим слівцем умів заохотити до праці, а загонистих умів стримати легеньким посміхом» [9, 460].

На згаданих заняттях М. Грушевський на власному прикладі продовжував чити початківців, черпати відомості безпосередньо з джерел, формуючи тим самим стиль наукової роботи. Таке навчання шляхом наслідування мало значний педагогічний ефект – інтенсифікувало процес оволодіння досвідом наукової творчості. Осмислюючи цю проблему, один із представників львівської школи відзначав: «В цьому заслуга Грушевського, що сам був незвичайно витривалим науковим працівником і в нас, молодих, умів відхнути замилування до дослідчої праці» [10, 98].

Особливу увагу у спілкуванні з молодими дослідниками вчений звертав на те, щоб їх робота була добре організована, щоб вони мали найширшу інформацію про стан історичних досліджень. Глибоке розуміння завдань, які стояли перед українською історіографією, а саме – формування модерної національної історичної ідеології, змушувало М. Грушевського підвищувати вимоги до професійної підготовки початкуючих істориків, яким недостатньо було вміння читати і тлумачити текст документу, а потрібно було мати високий рівень загальної культури і освіти, щоб бути здатним зрозуміти, відчути і відтворити історичне минуле у всій його повноті для обґрунтування права українського народу на самостійне існування. Він поставив підготовку майбутніх істориків на професійний ґрунт, беручи до уваги вимоги і потреби тодішньої історичної науки. На заняттях обов'язково проводилося навчання основ джерелознавчої методики, зокрема опанування бібліографічної і архівної евристики, виявлення історичної цінності джерел, оволодіння основами історіографічного аналізу. Відтворюючи особливості формування львівської школи, один з учнів М. Грушевського згадував: «Молоді історики спершу під проводом професора читали й пояснювали історичні джерела, обговорювали праці інших дослідників, потім діставали опрацьовувати різні завдання й так поволі втягалися до самостійної наукової праці» [9, 460].

М. Грушевський переконував своїх учнів, що не можна обмежуватися лише знаннями минулого, потрібно коректно пояснювати його, а це можливо тільки через ґрунтовний синтез історичних явищ. Тому, на думку професора, не можна замикатися лише на пошуку джерел, потрібна скрупульозна критична робота над ними. Таким чином, одним із головних завдань історика він бачив глибоку науково-синтетичну роботу. М. Грушевський пропагував серед учнів індуктивний метод історичного пізнання, вимагаючи

від них рухатися вперед від одиничного до загального, від часткового до цілого і тільки на групах твердо встановлених фактів виводити загальні висновки, які б піддавалися критичній перевірці. Нічого не приймати на віру, перевіряти факти, навіть до джерел ставитися з обережним скептицизмом, аналізувати і порівнювати їх, вишукуючи зерно правди, – таким був підхід вченого до історичного дослідження. Відзначимо, що закликаючи критично відноситись до всього, професор М. Грушевський сам не уникав критики, втім, і з боку своїх учнів. «Свою працю, – писав М. Кордуба, – він будував, можна сказати, на очах читачів [насамперед учнів – авт.], впроваджуючи їх до середини своєї лабораторії, дозволяючи, а навіть помагаючи їм слідкувати за кожним каменем, вкладеним до тої будови. Можливо, ця метода надмірно побільшує обсяг окремих томів, іноді дошкульно утруднює схопити загальні контури, зрештою, є надто втомлююча для звичайного читача, але спеціалістам-дослідникам дає ідеальну можливість перевіряти автора в найменших деталях» [6, 41].

Відзначимо, що напротивагу історіографам ХХ – початку ХХІ ст., сам М. Грушевський досить високо відгукувався про потенціал Львівського університету у становленні його школи. Оцінюючи свою науково-педагогічну роботу на галицькому терені, він відзначав: «[...] Все-таки з мого семінару і тих *privatissima* повиходило чимало людей, які полишили деякий, а часом і досить значний слід в науковій роботі, а деякі роблять науково і далі, неважаючи на тяжкі обставини» [5, 204].

Висновки. У підсумку відзначимо, що саме М. Грушевський першим на західно-українських землях звернув увагу на важливу проблему підготовки наукових кадрів національних істориків. При цьому особливу вагу мала його науково-педагогічна праця у Львівському університеті. Саме у його стінах видатний учений мав можливість захопити українську молодь рідним минулим, а через науковий семінар відібрати її найкращих представників для систематичної дослідницької роботи. Згадану особливість функціонування львівської школи досить влучно підмітив І. Крип'якевич, відзначивши, що «головну вагу Михайло Грушевський прикладав до того, щоб до праці притягнути молодих adeptів науки, що свіжо виходили з університету й мали відповідну методичну підготовку. Він заохочував до наукової праці своїх студентів, вихованців власного наукового семінару, привчав їх до легших робіт, особливо в рецензійному відділі Записок, публікував зібрані ними наукові причинки і матеріали і старався утримати їх у постійних зв'язках з Науковим товариством імені Шевченка» [8, 395].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Атаманенко А. Розвиток грушевськознавства в діаспорі / Алла Атаманенко // Український історик. – 2006–2007. – № 4 / 1–2. – С. 154–182.
2. Гоцуляк В. В. Наукові школи в українській історіографії кінця ХІХ – початку ХХ ст. : історіографічний аспект / В. В. Гоцуляк // Сіверянський літопис : Всеукраїнський журнал. – Чернівці, 2002. – Січень-лютий. – № 1 (43). – С. 56–65.
3. Грушевський М. Вступний виклад з давньої історії Руси, виголошений у Львівському університеті 30 вересня 1894 р. / Михайло Грушевський // Михайло Грушевський і Західна Україна. Доповіді й повідомлення наукової конференції. – Львів, 1994. – С. 5–14.
4. Грушевський М. Як мене спроваджено до Львова (Лист до хв. редакції «Діла») / Михайло Грушевський // Грушевський М. С. Твори: У 50 т.; / [ред. кол. : П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін.; голов. ред. П. Сохань] – Львів : Світ, 2002. – Т. 1 : Серія «Суспільно-політичні твори (1894–1907)». – С. 117–122.
5. Грушевський М. Автобіографія, 1906 / Михайло Грушевський // Великий Українець : матеріали з життя та діяльності М. С. Грушевського / [упоряд. та підгот. текстів та фотоматеріалів, комент. та приміт. А. П. Демиденка]. – К. : Веселка, 1992. – С. 197–213.

-
6. Кордуба М. Грушевський як учений / Мирон Кордуба // Український історик. – 1984. – № 1–4. – С. 35–44.
 7. Кордуба М. Приїзд проф. Грушевського до Львова (особисті спомини) / Мирон Кордуба // Вісник СВУ. – 1916. – Ч. 128. – С. 794–795.
 8. Крип'якевич І. Історично-філософська секція НТШ під керівництвом Михайла Грушевського у 1894–1913 роках / Іван Крип'якевич // Записки НТШ. Праці історико-філософської секції. – Том ССХХІІ. – Львів, 1991. – С. 392–411.
 9. Крип'якевич І. Михайло Грушевський. Життя і діяльність / Іван Крип'якевич. – Львів : «Просвіта», 1935. – 63 с.
 10. Крип'якевич І. Спогади (Автобіографія) / Іван Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві / [відп. ред. Я. Ісасевич, упор. Ф. Стеблій]. Україна : культурна спадщина, національна свідомість, державність. Збірник наукових праць, 8 / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – Львів, 2001. – С. 75–140.
 11. Педич В. Історична школа Михайла Грушевського у Львові / Василь Педич. – Івано-Франківськ, 1997. – 208 с.
 12. Педич В. Основні напрямки наукової діяльності історичної школи Михайла Грушевського у Львові (1894–1914 р.р.) / Василь Педич // Багатокультурне історичне середовище Львова в ХІХ і ХХ століттях / [за ред. Л. Зашкільняка і Єжи Матерницького]. – Львів-Жешув, 2006. – Том ІV. – С. 240–252.
 13. Педич В. Роль історичного семінару М. Грушевського у формуванні Львівської історичної школи / Василь Педич // Михайло Грушевський і Львівська історична школа : мат. конф. (Львів, 24–25 жовтня 1994 р.). – Нью-Йорк – Львів, 1995. – С. 49–51.
 14. Расевич В. Еволюція поглядів Михайла Грушевського в перший рік після прибуття до Львова / Василь Расевич // Михайло Грушевський і Львівська історична школа : мат. конф. (Львів, 24–25 жовтня 1994 р.). – Нью-Йорк – Львів, – С. 107–113.
 15. Чубатий М. Додаткові спомини про Михайла Грушевського з 1912–1914 рр. / Микола Чубатий // Український історик. – 1975. – Ч. 3–4. – С. 78–79.
 16. «Не маю іншого, більшого інтересу ніж добро свого народу» [Листи М. Грушевського до О. Барвінського] / [Передмова, публікація та примітки Л. Зашкільняка] // Пам'ять століть. – 1996. – № 2. – С. 83.
 17. Maternicki J. Polskie szkoły historyczne we Lwowie w ХІХ w. / Jerzy Maternicki // Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w ХІХ і ХХ w. Tom ІІІ. Pod redakcją Jerzego Maternickiego, Leonida Zaskilniaka. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005. – S. 23–45.

Статтю подано до редакції 06.10.2014 р.

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 730(477)"1990/2000"

Анастасія ГОНЧАРЕНКО,
м. Київ

УКРАЇНЬСЬКА СКУЛЬПТУРА 1990-х – 2000-х рр.: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

В публікації здійснена спроба окреслити дослідницькі підходи до вивчення української скульптури 1990-х – 2000-х. Вказані найбільш поширені питання, яких торкаються у своїх публікаціях сучасні вітчизняні дослідники, зокрема проблеми періодизації; художньої мови, форми та засобів пластичної виразності; актуальних напрямків та авторських концепцій; регіональних шкіл та актуальних напрямків в рамках розвитку сучасного пластичного мистецтва України.

Ключові слова: скульптура, пластичне мистецтво, дослідження, періодизація розвитку, художня мова, регіональна школа.

Goncharenko A. Ukrainian sculpture 1990s – 2000s: state issues of research. This publication attempts to identify approaches to the study of Ukrainian sculpture 1990s – 2000s. Marked the most common issues that affect contemporary researchers in their publications, in particular the problem of periodization; artistic language, forms and means of plastic expression; current trends and concepts of copyright; regional schools and important trends in the development of modern sculpture Ukraine.

Key words: sculpture, art sculpture, research, periodization of the development, the artistic language, regional school.

Гончаренко А. Украинская скульптура 1990-х – 2000-х гг.: состояние изученности проблемы. В публикации сделана попытка выделить подходы к изучению украинской скульптуры 1990-х – 2000-х. Отмечены наиболее распространенные вопросы, которые затрагивают современные исследователи в своих публикациях, в частности проблемы периодизации; художественного языка, формы и средств пластической выразительности; актуальных направлений и авторских концепций; региональных школ и актуальных направлений в рамках развития современной скульптуры Украины.

Ключевые слова: скульптура, искусство пластики, исследование, периодизация развития, художественный язык, региональная школа.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Кінець ХХ – поч. ХХІ ст. позначився вагомими трансформаціями в усіх сферах культурного життя. Переломи політичних векторів країни призвели до помітних зрушень у культурно-мистецькому просторі. Скульптура відреагувала на них помітними трансформаціями образно-тематичного ряду, оновленням художньої мови. Позначені трансформації відображені у публікаціях сучасних вітчизняних мистецтвознавців, що є доволі розрізненими як за аспектами вивчення, так і територіально. Осмислення процесів розвитку української скульптури 1990-х – 2000-х є прикладом загальних тенденцій, які відрізняють вітчизняний мистецтвознавчий дискурс. В більшості дослідників цікавлять пошуки окремих митців та проблеми розвитку регіональних шкіл та напрямів. З усіх можливих варіантів історіографічного аналізу нами був обраний проблемно-хронологічний, як найбільш придатний для послідовного та всебічного осмислення стану дослідженості актуальних напрямів вітчизняного скульптуротворення кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Мета статті полягає у всебічному аналізі кола проблемних аспектів розвитку української скульптури 1990-х – 2000-х.

Виклад основного матеріалу. Проблема періодизації розвитку української скульптури 1990-х – 2000-х цікавить дослідників із кількох причин, серед яких головною, на нашу думку, є важливість «ретроспективного аналізу історії становлення новітнього мистецтва» (М. Протас). Окрему увагу даній проблемі приділяють В. Сидоренко, Л. Турчак, О. Федорук та ін. Так, Л. Турчак розглядає процес становлення сучасного пластичного мистецтва як проблему трьох послідовних трансформацій, що охопили увесь мистецький контекст, а саме: *трансформацію 1980-х – початку 1990-х*, що пов'язана із появою нового творчого простору та виникненням можливості вільної інтерпретації форми та вибору творчих методів; *трансформацію середини 1990-х*, що пов'язана із викликами дизайну, архітектури та дігитальної практики; *трансформацію 2000-х*, що відзначається «поширенням й інституціоналізацією групової та соціально орієнтованої творчості», що відкриває для вітчизняного митця та глядача феномен «соціальної скульптури» [33, 192–193].

Зазначені періоди віддзеркалені в фаховій літературі нерівномірно. Так, найбільше уваги приділено *першому етапу*, який В. Сидоренко охарактеризував, як «подолання наслідків соцреалізму і процеси самоідентифікації; повернення до модерністських мистецьких течій поч. ХХ ст. та їх переосмислення з позиції сучасності; адаптація постмодерністських течій і репрезентація сучасного українського мистецтва на міжнародному рівні» [30, 52].

Другий етап пов'язаний із численними викликами поза межами пластичного мистецтва. Так, Л. Турчак вважає, що «у скульптурі з 1990-х відбувається зближення з дизайном, архітектурою, а згодом скульптура супроводжується інсталяцією, комп'ютеризацією» [33, 193]. Схожі тенденції виявляє у розвитку скульптури України Л. Лисенко, поділяючи «сучасний скульптурний процес» на дві течії — «академічну, літературно-символічну традицію», що функціонує у царині класичної художньої мови, та новітню, що відрізняється «скерованістю до дизайну» [13, 8–9]. Л. Мізіна означену тенденцію називає «дизайнацією» сучасного мистецтва, вбачаючи у цьому процесі «поширення методів та засобів дизайну як художньо-проектної діяльності на всі сфери культури» [15, 107]. У схожому контексті взаємовплив архітектури та скульптури розглядає Г. Тобілевич [31, 201].

Третій етап В. Сидоренко характеризує як динамічну складову мистецтва к. ХХ – поч. ХХІ ст., коли «розмова щодо універсалізації переходить із зони естетичних студій чи біополітики у простір життя», а «зіткнення з мистецтвом» стає «не просто естетичним переживанням, а «онтологічною пригодою», де художній проект спроможний продемонструвати свою дієвість як соціальна скульптура, як інструмент у громадському просторі, як засіб трансформації та комунікації» [28, 112].

На нашу думку, окрім вищезгаданих викликів слід проаналізувати вплив «нової парадигми образотворення» (В. Федорук), що з другої половини 1990-х є особливо відчутною у царині сучасних форм мистецтва. Зазначена проблема поки що лишається відкритою.

Проблема періодизації розвитку української скульптури 1990-х – 2000-х все ще лишається актуальним та почасті відкритим питанням. Запропоновані В. Сидоренком, Л. Турчак та О. Федорук схемати є в більшості узагальненнями розвитку новітнього мистецтва України в цілому та часті не враховують особливості видозмін у сучасній скульптурі. Натомість окремі періодизаційні схемати є взагалі малопридатними для

аналізу розвитку сучасної скульптури, оскільки здійснені на основі узагальнених критеріїв. Так, Г. Сяляренко в розвитку мистецького процесу кін. ХХ – поч. ХХІ ст. розглядає два періоди, між якими водорозділом постає середина 1990-х [29, 107], що, на нашу думку, контекстуально «розриває» зв'язок між еволюцією окремих регіональних напрямів в скульптурі (зокрема, харківської школи) із загальною картиною мистецького життя. Ще однією вадою існуючих періодизаційних концепцій є практична відсутність взаємозв'язку між актуальними тенденціями в загальному поступі вітчизняної скульптури та їхнім віддзеркаленням у творчості конкретних митців.

Проблема художньої мови, форми та засобів пластичної виразності безпосередньо пов'язана із попередньо розглянутим питанням періодизації. Як вважає Л. Турчак, скульптурні твори сучасних митців «несуть у собі відбиток часу, настроїв суспільства, адекватну реаліям сьогодення форму і, безумовно, оцінку історичних подій ...» [33, 193]. В цілому, для більшості дослідників розвитку скульптури 1990-х – 2000-х, еволюція художньої мови, форми та засобів пластичної виразності постає центральною категорією. Однією з перших дослідниць цієї проблеми є М. Безроднова, яка на початку 1990-х висловила низку спостережень щодо сучасної станкової скульптури [2, 174–176; 1, 188–189]. На її погляд, «сучасність» у скульптурі довгий час залишалась елементом суто хронологічного порядку, натомість якісно нові зрушення відбулися наприкінці 1980-х, коли дедалі відчутнішим ставало протистояння «двох типів художнього мислення – офіційного і ... бунтарського» [2, 174].

Прагнення повернути скульптурі пластичну цінність призвело, на думку дослідників, до характерної ситуації перехідного часу, коли мистецьке явище помітне, але його означення та еволюційні рамки поки що не склалися. Наприклад, Л. Турчак стверджує, що після манежної виставки (1988), мистецтвознавці заговорили про «українську хвилю», «український постмодернізм», «український трансавангард», натомість, на чітку дефініцію так ніхто і не спромігся – нова генерація мусила задовольнитися десятком назв, як правило, детермінованих лише географічно [32, 169].

Загалом в еволюції художньої мови к. 1980-х – поч. 1990-х В. Сидоренко відмічає «дивне поєднання» впливу відразу кількох чинників, зокрема: розвалу системи ідеологічного контролю і швидкого падіння пріоритетів ... соцреалізму; виразно прогресуючого пошуку історичного національного підґрунтя ...; відкриттю безкінечного розмаїття форм сучасного світового мистецтва» [28, 52]. Остання риса, на думку Л. Лисенко, особливо гостро реалізовувалася в практиці українського пластичного мистецтва [14, 96]. Цікаво відмітити, що новітня течія в межах сучасного скульптурного мейнстріму розглядається авторкою в якості характерної риси скульптури «харківського регіону» [13, 8–9], яка, на думку дослідниці, є «феноменом абсолютно несподіваної і досі незнаної парадоксальної образності...» [13, 9].

Як стверджує Л. Турчак, «більшість творів сучасного мистецтва кардинально змінюють усталені погляди і частіше всього являють собою поєднання різних стилів чи навіть жанрів» [33, 194]. Причому таку особливість скульптури авторка пояснює її матеріальністю та «конкретністю», що дозволяє митцям, не зважаючи на «сучасні трансформаційні процеси», зберігати притаманну лише скульптурі об'ємність та відчуття пластики [33, 188].

Питання форми, її означення в межах сучасних пластичних завдань є одним з найбільш дискутованих. Наприклад, В. Дугка розглядає проблеми наукового обґрунтування процесу творення художнього образу, питання теорії форми та її законів [6, 185]. Певне «тяжіння до пошуку нових засобів художньої мови» відмічає і С. Савчук у роз-

відці, присвяченій щорічній мистецькій акції «Великий скульптурний салон – 2007» [26, 9]. Саме за ознаками зміни художньої мови та еволюції форми простежує процеси змін в українській пластиці Л. Турчак [33, 188–195]. З її точки зору, сучасну українську скульптуру, можна назвати «теперішнім», «сьогоднішнім» мистецтвом, яке ще перебуває в процесі становлення і є «невід’ємною частиною в структуруванні суспільно-політичних та культурно-мистецьких процесів держави...» [33, 191]. Така позиція дозволяє авторці говорити про превалювання багатозначності творів над їхнім формальним вирішенням, домінуванням ідейно-композиційних змістів над об’ємно-просторовими.

Сучасна скульптура є предметом аналізу для Н. Журмій, яка упродовж останніх років досліджує скульптуротворення, у його міських [9, 97–98], міфо-релігійних [11, 89–92], суспільно-політичних [3, 81–83] та інших контекстах. Так, вартими окремої уваги є висновки дослідниці щодо «взаємозалежності загального поступу української культури із її пластично-просторовим компонентом...» [11, 90]. Втім, обгрунтування подібних тверджень потребує, на нашу думку, набагато більш складної та виваженої аргументації, оскільки «наслідування», «копіювання» та «творче натхнення старовиною» є кардинально різними практиками, що наперед програмують різний результат.

Розлогу картину розвитку української скульптури к. ХХ – поч. ХХІ ст. накреслює у своїх роботах М. Протас [19, 18]. З її точки зору своєрідна «переоцінка цінностей», що відбувається в просторі сучасної скульптури, є прямим результатом «багатшарового процесу остаточного звільнення від змертвілих стереотипів минулого, копійкою переоцінки мети, завдань і функцій скульптури у новому суспільстві, та головне – знаходження і стильового визначення пріоритетної фундаментальної ідеї формотворення, відповідно до оновленої концепції людини...» [19, 118]. Разом з тим, М. Протас відзначає, що сучасні скульптори звертаються до стилістичного явища європейського інформелю, трансформуючи свою творчість крізь призму авангардних зрушень, втім не полишаючи українських традицій [19, 118]. Розглядаючи сучасну скульптуру в контексті всесвітнього мистецького процесу, дослідниця відображує процес швидкого зрушення цього виду мистецтва з «пострадянського застою» – у бік загальносвітових тенденцій образотворення.

Проблема актуальних напрямків та авторських концепцій в рамках розвитку пластичного мистецтва України 1990-х – 2000-х поєднує кілька характерних для сучасної української скульптури дослідницьких ліній, що включають в себе аналіз регіональних шкіл та осмислення новаторських, актуальних процесів в рамках конкретних авторських рішень. Слід зауважити, що в комплексному вигляді зазначена проблема поки що не розглядалася. Проте окремі її аспекти доволі детально проаналізовані Л. Савицькою, М. Протас, В. Сидоренко та ін. Зокрема, В. Сидоренко звертає увагу на процес переорієнтації, що є характерним для періоду 1990 – 2010 рр., і з яким, вочевидь, пов’язані чи не усі головні актуальні течії в пластиці [28, 13].

Стилістико-парадигмальні проблеми та здобутки українських скульпторів розглядає М. Протас [18]. В цілому, аналіз загальних тенденцій формоутворення та творчих течій приводить авторку до створення своєрідної моделі сучасного буття вітчизняної пластики, яке авторка представляє у вигляді взаємодії трьох паралельно-розвинених напрямків: актуально-експериментального, фігуративного, та дизайнерського. Дослідниця окреслює низку технічних прийомів актуально-експериментального напрямку, зокрема поєднання в єдиному концептуальному задумі естетики традиційних та нових матеріалів [18, 198]. Фігуративне спрямування представлено дослідницею новим ставленням до поняття фігури та образу, що, на її думку, спричинене приватною ко-

мерціалізацією скульптури. Натомість у дизайнерському напрямку авторка бачає суто поверхові стилістико-декоративні якості та кітчевий характер [18, 208–210], хоча і відмічає важливість та природність цього процесу для загального поступу вітчизняного скульптуротворення.

На наш погляд, очевидною вадою такої моделі розвитку вітчизняної пластики є певне витіснення на маргінес академічного напрямку, який аналізується авторкою виключно в аспекті фігуративного спрямування. Окрім цього в межах зазначеної моделі, М. Протас не знаходить місця для цілого ряду актуальних феноменів: акцентуючи на тематичному розмаїтті сучасної української пластики, дослідниця не обходить увагою так звану тимчасову скульптуру, при цьому різновиди масових форм (ігрова, пляжна, льодова та ін.) не розглянуті нею як складові загальної парадигми розвитку вітчизняної пластики [18, 216]. Важливим спостереженням М. Протас є зміна статусу скульптури в сучасному культурно-мистецькому середовищі України: скульптура змінює статус «від елітного, музейного об'єкту, до атрибуту щоденного предметного довкілля, набуваючи рис маскультури» [18, 209]. Також, авторка виокремлює тенденцію нівелювання «великої форми» в станковій скульптурі, що доволі стрімко «розчиняється у нескінченно малих формах» та формагах [18, 214].

Актуальні напрямки в українському скульптуротворенні є предметом уваги Л. Савицької. Аналізуючи тенденції розвитку сучасної скульптури Харкова, вона розглядає таке нове для вітчизняного мистецтва явище, як аудіо скульптура [24, 15–16]. Характерно, що дослідниця усвідомлює, що першочергове «призначення такої скульптури – висувати нові ідеї», при цьому «місцем її перебування має бути музей» [24, 16].

Постмодерністські тенденції в українській скульптурі розглядає Л. Мізіна. На її думку відбувається своєрідне протистояння дизайнерських та мистецьких практик. Полем цього протистояння вона бачає постмодерністській інструментарій (полістилізм, абсурдизм, цитатність тощо), що за останні роки став частиною художньої мови актуальних течій в скульптурі [15, 108]. Цю думку розвиває С. Грушкіна, яка вважає, що «постмодерністський полістилізм 90-х рр. ХХ ст. привніс у розвиток регіональної скульптури як позитивні, так і негативні риси, гостро виявляючи стилістико-парадигмальну дихотомію культуротворчих процесів» [5, 149–156]. Натомість, приплив нових сил наприкінці 1990-х обумовив звернення митців до іншого, більш «сучаснішого» – «contemporary art», де образність заміщується концептом», а технічне виконання дає змогу використовувати будь-які продукти техногенної цивілізації ..., не залишаючи традиційних форм моделювання» [5, 150]. Подібна точка зору видається нам не надто аргументованою, оскільки так само, як постмодернізм не може бути розглянутий виключно в межах полістилістики та невластивих для традиційної пластики матеріалів, так і «пластично-досконало виконана форма» не є виключною ознакою традиційної парадигми моделювання. В цілому, як зауважує Г. Скляренко, «найголовнішою проблемою нового мистецтва є самовизначення в складному переплетінні контекстів – пострадянського і новодержавницького, колоніального і постколоніального, національного і європейського, модерністського і постмодерністського», що на думку дослідниці (і з якою ми особисто солідаризуємося), «становить неповторність сучасної культурної ситуації в Україні» [29, 142].

Окремою сторінкою сучасного етапу дослідження скульптурного процесу є осмислення місця та ролі регіональних пластичних шкіл та напрямків, а також аналіз творчості конкретних митців. Достатньо широко досліджена *харківська школа скульптури*. Не дивлячись на те, що скульптуротворення цього регіону має достатньо давні традиції,

як інституціональні, так і особистісні, до наукового обігу саме поняття «харківської школи» було введено доволі пізно, – у 2005 р. У загальному огляді всеукраїнської триєнале «Скульптура'2005» його запропонувала М. Протас [17, 35–37]. Відмітимо, що з середини 2000-х питання «харківської школи скульптури» стає предметом як фахового, так і загально-культурологічного аналізу. Наприклад, В. Путятін вважає, що станом на середину 2000-х зарано говорити «про визначену школу скульптури» [20, 81].

Активною та постійною дослідницею харківської скульптури є Л. Савицька, яка відстоє тезу ідентичності харківської школи скульптури. Загалом, Л. Савицька висуває головні риси, що, на її думку, окреслюють спільність творчого напрямку роботи мистців та у такій спосіб можуть засвідчити існування в харківському середовищі скульптурної школи: «Якщо шукати об'єднуючу всіх основу, то нею виявиться досконале міцне знання ремесла, яке дозволяє вільно користуватися будь-яким матеріалом, уміння вступати у творчий діалог зі скульптурними традиціями багатьох часів і народів, прихильність до фігуративної композиції, антропоморфної конструкції, а також класичних технік і матеріалів: бронзи, каменю, дерева». Окремо відмітимо той факт, що Л. Савицька вважає надзвичайно цінним для харківських митців «досвід безпредметного мистецтва», якій «привніс у скульптуру ідею максимального спрощення форм» [25, 96]. Зазначені тези розглянуті дослідницею на прикладі творчості харківських скульпторів в альбомі «Гармонія пластики», який нівелює будь-які сумніви з приводу існування харківської школи пластики [4]. Безперечно, сьогодні слід взяти до уваги ще і роботи скульпторів-студентів, які впритул наближені до реалій сучасного мистецького життя. Нажаль, фахові видання та регіональна преса переважно орієнтовані на визнаних майстрів. Приємним виключенням із цього правила є, хіба що, публікація-репліка І. Зборовця та О. Рідного з приводу аналізу композиції скульптур «Алегорія Академії дизайну та мистецтв», виконаної студентами кафедри скульптури ХДАДМ [12, 109–115].

Зрештою, своєрідним підсумком аналізу харківської школи скульптури станом на середину 2000-х можна вважати оглядову статтю Л. Савицької, що присвячена скульптурі Харкова на початку XXI ст. [23, 122–126]. Дослідниця відмічає «оновлення творчих принципів сучасних харківських мистців», акцентуючи при цьому увагу на тому факті, така зміна відбулася переважно на «фігуративних принципах». З іншого боку, потяг до новизни «не призвів молодих скульпторів до радикальної відмови від академічного реалізму, на традиціях якого вони були виховані у стінах Харківського художньо-промислового інституту. Оновлення скульптури у столиці українського конструктивізму йшло не через прихильність до пластики авангарду, а шляхом прилучення до традицій античної скульптури».

Спробою окреслення особистої творчої рефлексії є стаття О. Рідного «Роздуми про образотворчий простір, або основа структур» [22, 74–75]. Митця насамперед цікавлять проблеми взаємодії форми та простору, у чому він вбачає головні ціннісні змісти пластичної мови: форма, на думку О. Рідного, є демаркаційною лінією «між тим, що було і буде, доказ можливості дискретності простору» [22, 74–75]. Варто відмітити особливе значення для митця питання простору в скульптуротворенні, що, на нашу думку, можна вважати типовою рисою хдадмівської школи скульптури.

Київська школа скульптури є окремою сторінкою в сучасних фахових дослідженнях вітчизняної пластики. Так, проблеми типології і термінології монументальної скульптури підіймає публікація О. Мокроусова. Предметом розгляду її дослідження є безпосередньо пам'ятники (монументи) та пам'ятні знаки [16, 133]. Дослідниця зазначає, що «цінність об'єктів визначається їхньою хронологічною глибиною, художніми якостями,

роллю в історичному середовищі міста, або значення історичної події, якій присвячений монумент» [16, 122]. Відзначимо, що сьогодні велика кількість об'єктів, які прикрашають вулиці українських міст, вже не відповідають сучасним критеріям мистецького твору. Такої ж думки тримається і О. Мокроусова, підкреслюючи, що не рідко «вони були зараховані до категорії національного значення з ідеологічних міркувань, хоча не мають художньої та історичної цінності» [16, 122]. Торкається дослідниця і тенденцій розвитку сучасної монументальної скульптури, зазначаючи, що «підхід наближення монументів з «недосяжної висоти» до людини став за останні роки досить популярним» [16, 133]. Також, авторка підкреслює сучасне нівелювання канонів встановлення пам'ятників монументального мистецтва в українських містах. Сучасні тенденції хаотичного заповнення простору різними за масштабом та стилем об'єктами зменшує їхнє мистобудівне значення та часто нівелює можливі художні риси [16, 133].

Достатньо активно відбувається осмислення творчості *львівських митців*, що об'єднані у відповідну мистецьку школу. Так, В. Цисарик в рамках розгорнутого дослідження розглядає творчість провідних представників львівської школи монументальної скульптури другої половини ХХ ст. Автор подає короткі біографічні дані та здійснює аналіз творів у контексті розвитку мистецтва скульптури цього часу [34]. В. Цисарик вказує на значний вплив «міцних засад соцреалізму» при вирішенні монументальних скульптурних композицій [34, 97]. В цілому така закономірність розглядається автором як своєрідна «риса історичного часу», коли творчість митців «здебільшого відповідає до існуючих політичних та соціально-культурних умов в Україні другої половини ХХ ст.» [34, 99]. Схожі думки висловлює і В. Самотос, аналізуючи аспекти творчості кафедри монументально-декоративної скульптури Львівської національної академії мистецтв [27]. З його точки зору, сучасне скульптуротворення є в більшості процесом продукування «культурно-історичних знаків», які «в найкращих зразках і творіннях відображають суспільну свідомість свого часу» [27, 16].

Висновки. Загалом, аналіз стану дослідженості проблеми актуальних напрямів в сучасній скульптурі України дозволяє виділити такі аспекти, як 1) не достатню розробленість мистецтвознавчої методології аналізу сучасних напрямів в пластиці, зокрема нефігуративних та нео-авангардних форм; 2) нестачу ідейно-концептуального багажу для, з одного боку – зближення зарубіжних та вітчизняних «пластичних мов», а з іншого – для осмислення власного набутого досвіду упродовж 1990 – 2000-х (останнє, на нашу думку, гостро ставить питання про теоретичну базу дослідження новітніх тенденцій в сучасній скульптурі України); 3) неозначеність термінологічного апарату, що в багатьох випадках є малоприматним не лише для аналізу новітніх, синтетичних, форм пластики, але й для їхнього опису та фіксації; 4) достатньо актуальним є питання жанрово-стилістичної організації сучасної пластичної мови, що, в окремих випадках, цілковито нівелює усталені рамки понять «жанр» та «стиль» принагідно до новітніх тенденцій в скульптурі України; 5) відкритою лишається проблема співіснування академічних та постмодерністських тенденцій в сучасній скульптурі; на нашу думку, специфіка формування арт-ринку та очевидна викривленість відносин «митець – замовник» не пояснює механізму співіснування конформістського із нонконформістським, авторського із «цитованим», комерційного із арт-хаусним тощо.

В рамках існуючих на сьогодні досліджень, намічено кілька змістовних та важливих тенденцій, що певною мірою характеризують сучасне обличчя скульптурної творчості в Україні. На наш погляд, осмислення нової пластичної мови на зламі ХХ – ХХІ ст. сформувало кілька важливих напрямів дослідження проблеми, що в цілому можуть бути

розглянуті в рамках двох концептуальних систем: *конструктивно-морфологічної*, що розглядає сучасну скульптуру через парадигму формотворення та (або) виходу за межі форми, та *ідейно-змістової*, що прагне передусім з'ясувати парадигмальні, світоглядні рівні творчості, пояснити їхнє конкретне втілення в межах авторського задуму.

У такому разі скульптуротворення на зламі ХХ – ХХІ ст. постає своєрідним «експериментальним тлом», дослідження якого відкриває розуміння сучасності, як явища, як часового феномену, що виникає не на порожньому місці, має традиційні риси та може бути поясненим через новаторські, актуальні тенденції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Безроднова М. Станкова скульптура України на рубежі 1980 – 1990 рр. / М. Безроднова // Українське мистецтвознавство. – К., 1993. – Вип.1. – С. 188–189.
2. Безроднова М. Сучасна станкова скульптура : від героїчного до пародійного / М. Безроднова. – К., 1990. – № 5. – С. 174–176.
3. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Філософські науки : збірник. – Чернігів, 2011. – Вип. 95. – 228 с. – С. 81–83.
4. Гармония пластики: альбом. – Х. : Колорит, 2006. – 168 с.
5. Грушкіна С. Особливості розвитку скульптури запорізького Приазов'я у контексті мистецьких тенденцій: остання третина ХХ – початок ХХІ ст. . С. Грушкіна // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 27. – С. 149–156.
6. Дутка В. Художня форма як засіб втілення ідей та змісту мистецького твору / В. Дутка // Вісник ЛНАМ. – Львів, 2006. – Вип. 17. – С. 185–191.
7. Журмій Н. Скульптурний пам'ятник як об'єкт суспільної пам'яті / Н. Журмій // Вісник ДАКККМ. – 2012. – № 2. – С. 100–104.
8. Журмій Н. Маргіналізація соціокультурних процесів в контексті трансформації міської скульптури (на прикладі пам'ятників персонажам творів І. Ільфа та С. Петрова) / Н. Журмій // Культура і Сучасність. – 2011. – № 1. – С. 137–142.
9. Журмій Н. Міська скульптура як матеріальний вираз суспільної пам'яті / Н. Журмій // Культурна політика у контексті полікультурного світу. – 2012. – Ч. 1. – С. 97–98.
10. Журмій Н. Пошуки політичної ідентичності українців на прикладі регіональних особливостей скульптурних пам'ятників / Н. Журмій // Наукові записки [НУ «Острозька академія»]. Сер. : Культурологія : зб. наук. пр. – Острого : Вид-во НУ «Острозька академія», 2012. – Вип. 9. – С. 157–167.
11. Журмій Н. Трансформації релігійного світосприйняття у контексті сучасної міської скульптури / Н. Журмій // Вісник ДАКККМ. – 2011. – № 3. – С. 89–92.
12. Зборовец І. Монументальна скульптурна композиція «Аллегорія академії дизайну і мистецтва» / І. Зборовец // Вісник ХДАДМ. – Х. : ХДАДМ, 2007. – № 5. – С. 109–115.
13. Лисенко Л. Скульптурний май / Л. Лисенко // Галерея – 1999. – № 2. – С. 8–9.
14. Лисенко Л. Сон літньої ночі, або нотатки про Трієнале скульптур – 2002 / Л. Лисенко // Українське мистецтво. – 2003. – № 1. – С. 96–99.
15. Мізіна Л. Прикладні модифікації сучасної художньої творчості / Л. Мізіна // Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2010. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 106–109.
16. Мокроусова О. Пам'ятки монументального мистецтва / О. Мокроусова // Історико-містобудівні дослідження Києва. – К., 2011. – С. 122–136.
17. Протас М. Всеукраїнська трієнале «Скульптура'2005» / М. Протас // Образотворче мистецтво. – 2005. – № 3. – С. 35–37.
18. Протас М. Стильові стратегії розвитку української скульптури ХХ – ХХІ ст. Модель еволюції / М. Протас. – К. : Українська видавнича спілка, 2009. – 288 с.
19. Протас М. Українська скульптура ХХ століття / М. Протас. – К. : ТОВІП «Інтертехнологія», 2006. – 277 с.

20. Путятин В. Универсальный мастер Слобожанщины Сейфаддин Гурбанов / В. Путятин // Культурна спадщина Слобожанщини. Культура і мистецтво : зб. наук.-популяр. стат. – Х. : Курсор, 2005. – Число 5. – с. 81.
21. Рибалко С. Паралельна реальність (харківський фестиваль) / С. Рибалко. – Галерея. – 2001. – № 6. – С. 9.
22. Рідний О. Роздуми про образотворчий простір, або основа структур / О. Рідний // Образотворче мистецтво. – 2004. — № 2. – С. 74–75.
23. Савицька Л. Скульптура Харківка в началі ХХІ века / Л. Савицька // Вісник ХДАДМ. – № 9. – 2007. – С. 122–126.
24. Савицька Л. Два слова про скульптуру Харківка... / Л. Савицька // Мистецтво Харківка в перспективі ХХ століття. – Х., 2008. – С. 15–16.
25. Савицька Л. Прихильність до майстерності / Л. Савицька // Від серця – до серця : каталог мистецької акції. – Х. : ХДАДМ «Колорит», 2004. – С. 96.
26. Савчук С. Великий скульптурний салон / С. Савчук // Галерея. – 2007. – № 1/2. – С. 9.
27. Самотос І. Навчально-творчий потенціал кафедри монументально-декоративної скульптури / І. Самотос // Вісник ЛНАМ. – Львів, 2006. – Вип. 17. – С. 15–24.
28. Сидоренко В. Візуальне мистецтво від авангардних зрушень до новітніх спрямувань : Розвиток візуального мистецтва України ХХ–ХХІ століть / В. Сидоренко. – К. : ВХ, 2008. – 188 с.
29. Складенко Г. Мистецтво ХХ – початку ХХІ століття : новий контекст / Г. Складенко // Художня культура. Актуальні проблеми. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 142.
30. Сучасне мистецтво : наук. зб. – К. : Акта, 2005. – Вип. 2. – 300 с. – С. 52–63.
31. Тобілевич Г. Вплив декоративної пластики на формування художнього образу сучасного міста / Г. Тобілевич // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство. – Тернопіль, 2012. – Вип. 1. – С. 199–204.
32. Турчак Л. Актуальні питання сучасного образотворчого мистецтва України. Історіографічні аспекти / Л. Турчак // Художня культура. Актуальні проблеми : науковий вісник. – К. : Фенікс, 2007. – Вип. 4. – 736 с. – С. 169–173.
33. Турчак Л. Процеси змін в українській скульптурі (сучасний аспект) / Л. Турчак // Художня культура України. Актуальні проблеми : наук. вісник. – К., 2008. – Вип. 5. – С. 188–196.
34. Цісарик В. Львівська школа монументальної скульптури другої половини ХХ ст. / В. Цісарик // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2006. – № 9. – С. 95–101.

Статтю подано до редакції 02.11.2014 р.

НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ШКОЛА ЯК ОБ'ЄКТ КОРЕЛЯЦІЇ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто феномен науково-практичної школи, як найбільш ефективної, процесуально-інноваційної, прогресивно орієнтованої форми соціокультурного розвитку. Ключовою їх функцією є проектування, розробка і реалізація освітньої технології в практичній діяльності.

Ключові слова: наука, школа, педагогіка, науково-практична школа.

Zaец V. Scientific-practical school as object correlation knowledge systems and practices in the field of music education. The article examines the phenomenon of scientific and practical schools, as the most effective procedural innovation, progressively oriented, forms of social and cultural development. A key feature is their design, development and implementation of educational technology in practice.

Key words: science, school, pedagogics, scientific-practical school.

Заец В. Научно-практическая школа как объект корреляции системы знаний и практической деятельности в области музыкального образования. В статье рассмотрен феномен научно-практической школы, как наиболее эффективной, процессуально инновационной, прогрессивно ориентированной, формы социокультурного развития. Ключевой их функцией является проектирование, разработка и реализация образовательной технологии в практической деятельности.

Ключевые слова: наука, школа, педагогика, научно-практическая школа.

Постановка проблеми. Стратегічні шляхи реформації системи педагогічної освіти у відповідності з Державною національною програмою «Освіта» [2] і Закону України «Про вищу освіту» [3] є основою для розвитку інтелектуального, професійного та духовного потенціалу суспільства. Це ставить складні завдання перед вищою школою в галузі музичної педагогіки, як базового рівня інтеграції виконавської, навчальної, педагогічної, наукової, дослідницької, інноваційної діяльності, де формуються нові системи навчання і дослідницькі мережі. Усе це потребує високоякісної підготовки студентів, вимагає виховання нової науково-інноваційно мислячої генерації фахівців, здатних до активної професійно-творчої діяльності, спроможних залучити молоде покоління до глибокого пізнання й самостійно-творчого ставлення до музичного мистецтва.

Сучасні процеси природно активно впливають на уніфікацію виконавських шкіл. Однак якісні ознаки даних утворень є результатом науково-теоретичних напрацювань та особистого досвіду виконавців і педагогів, які залишаються в історії творцями оригінальних навчальних методик, що вказує на значимість вивчення шкіл як системних науково-практичних утворень у відповідності до каузальності та іманентності логіки процесу професіоналізації виконавського мистецтва.

У цьому контексті постає нова тенденція щодо якісно-ціннісного виміру національної музичної освіти. Це зумовлює актуальність нашого дослідження і логічно

пояснює поглиблення інтересу до вивчення теоретичних і методичних питань педагогіки й виконавства стосовно певного музичного фаху.

Аналіз досліджень. Сьогодні відомо цілий ряд досліджень українських музикознавців, праці яких присвячені розробці питань теорії гри й методики викладання відповідно до специфіки природи звукотворчості на тому чи іншому інструменті з урахуванням усіх реальних передумов, факторів, взаємовпливів, про що свідчать дедалі послідовніші спроби узагальнено-методологічної технології (роботи: В. Антонюк, А. Лашенка, О. Криси, В. Сумарокової, О. Спренціса, П. Круля).

Розглядаючи сферу музичного виконавського мистецтва, слід відзначити, що здебільшого багатовекторність діяльності митців уособлює всі риси, притаманні сучасній моделі передової виконавської школи (сучасна виконавська школа – це багатоспектральне явище музичного мистецтва, яке концентрує в собі високий рівень професійної майстерності та здатність до філософського теоретично-естетичного сприйняття навколишнього світу, його усвідомлення і на цій основі якісного видозмінення), і водночас має свої індивідуально-якісні характеристики, що й характеризує її по суті як науково-творчі універсалії.

З метою виявлення нових напрацьованих особистостями методологічних засад, перспективних до збагачення науково-теоретичної бази музичної педагогіки й розвитку виконавства, вивчення цих універсалій та визначення їх функцій у музичній культурі, такі дослідження є в науці пріоритетними. Зокрема, в українському музикознавстві опубліковано численні наукові праці даного спрямування, розроблені наступними авторами: Є. Іванов «Академік Микола Давидов» [4]; А. Лашенко «І. Ф. Ляшенко – науковець, фундатор, керівник» [5]; В. Сумарокова «Б. В. Сойка – засновник сучасної контрабасової школи України» [7]; Р. Вовк «Володимир Апатський – фундатор сучасної фаготної школи: виконавець, педагог, науковець» [1]; ін. В даних публікаціях було багатогранно й змістовно висвітлено науково-творчий доробок видатних діячів музичного мистецтва в плані виявлення оригінальних ідей і практичних знахідок та усвідомлення методологічної комплексності – композиторського, теоретичного і технологічно-виконавського досвіду – щодо ефективності її впровадження до музичної педагогіки.

Розгляд діяльності і надбань видатних особистостей з позицій цілісності аналізу функціонування, як підсистеми в галузі українського музичного мистецтва, зумовлює **мету** дослідження – визначення поняття науково-практична школа як педагогічного феномена існування в музичній освіті.

Виклад основного матеріалу. В історії та теорії виконавського мистецтва термін «наукова школа» є нечасто вживаний, на відміну від інших наукових сфер. Музикознавці переважно оперують поняттям «виконавська школа», що характеризує окреме родове утворення (дану інституцію) в музичному мистецтві за багатьма об'єктивними й суб'єктивними ознаками, але це зовсім не означає, що наука обходить стороною цю галузь.

Вибухове розростання комунікативно-інтегративних технологій при ускладненні соціальної структури сучасного суспільства, ключову роль в якому почали відігравати мережі, об'єднання людей і організацій, сприяли бурхливому розвитку економіки, культури, науки. Ці процеси позитивно вплинули також на розвиток музичної методології.

Минуле століття можна назвати знаковим у збагаченні науково-теоретичної бази музичного мистецтва. Адже, стирання міжгалузевих граней взаємно спонукає до

вирішення важливих завдань, як у сфері життєдіяльності соціуму, так і в музиці. У розв'язанні фахових мистецьких проблем сучасні музикознавці все частіше використовують здобутки й досвід інших наук (філософії, психології, педагогіки, фізіології, естетики, тощо). Перспективність міждисциплінарного мислення в музичній сфері підкреслює М. Ржевська [6]. Вона вказує, що своєрідний процес ревізії й уточнення сутнісних засад, на яких ґрунтується музикознавство, пов'язаний, з одного боку, з необхідністю перегляду основних методологічних позицій, що «поступово урізноманітнюються і збагачуються (значною мірою це обумовлено впливами на музичну науку «ззовні», мінливою соціокультурною ситуацією), а з іншого – з іманентними особливостями самої історії музики як науки і відсутністю у ній герметизму, розімкненим назовні характером, що дозволяє «вписувати» досліджуваній музичній рух у широкі контекстуальні поля і, крім того, користуватися напрацюваннями інших гуманітарних (і не тільки) наук» [66, 107]. Автор резонно зазначає, що при ближчому розгляді різних напрямків досліджень вони проявляються, «за законами парадоксу, якщо не паралельними, то однонаправленими, спрямованими до досягнення багатьох гранями наукової істини...» [6, 107] незалежно від важливості мікро-макропроблем. Це може бути пов'язано як з питаннями логіки художнього процесу, з формуванням і формулюванням нових концепцій, так і з вирішенням «...більш вузьких, але не менш значущих (як, наприклад, уточнення поняттєво-категоріального апарату науки, її термінологічної бази тощо)» [6, 107].

З часом все відчутнішим стає вплив на мистецтво і застосовування в музикознавстві теоретичних концепцій, практичного досвіду, термінологічного апарату науковців інших галузей світової науки, а на стику наук виникають і функціонують музична педагогіка, музична акустика, музична психологія тощо.

Ці факти свідчать про неабияку перспективу міждисциплінарних досліджень, що обумовлює об'єднання науковців, працюючих в різних сферах діяльності людини, у науково-творчі колективи для досягнення вагомих та іноді непередбачувано-значимих результатів. Безцінним є і взаємозбагачення знаннями та набутим досвідом в період їхньої спільної діяльності. Причому спілкування вчених не вичерпується лише обміном інформацією. Стосовно прерогативи обміну ідеями в порівнянні з обміном матеріальних речей, влучно сказав Бернард Шоу: «Якщо у вас яблуко і у мене яблуко, і ми обмінюємося ними, то залишаємося при своїх – у кожного по яблуку. Та якщо у кожного з нас по одній ідеї і ми передаємо їх один одному, то ситуація стає іншою. Кожен з нас стає багатшим, а саме – володарем двох ідей» [8]. Тяжко не погодитися з цією думкою. Але щодо переваг інтелектуально-творчого спілкування автор не враховує, мабуть, головну комунікативну цінність безпосереднього спілкування вчених в науці як емоційно-творчого процесу, в якому в результаті метаморфози ідей виникає, так би мовити, «третє яблуко», і, здається, така проста на перший погляд операція може призвести до революційних відкриттів. «Якщо спілкування виступає як неодмінний чинник пізнання, – пише М. Ярошевський, – то інформація, що виникла в науковому спілкуванні, не може інтерпретуватися лише як продукт зусиль індивідуального розуму. Вона породжується перетином ліній думок, що йдуть із багатьох джерел» [9]. Розвиваючи дану тезу, М. Ярошевський визначає: «Реальний же рух наукового пізнання виступає у формі діалогів, деколи вельми напружених, таких, що тягнуться в часі й просторі. Адаже дослідник ставить питання не тільки природі, але також іншим її випробувачам, шукаючи в їх відповідях прийнятну інформацію, без якої не може виникнути його власне рішення» [9].

Отже, продовжуючи думку щодо перспективності об'єднання вчених, відзначимо, що саме наукові школи виходять на соціокультурну авансцену як високоефективні освітні системи та прогресивні рушії науково-технічного прогресу. Таким чином, утворення нових наукових співтовариств в галузі музичного мистецтва, як і в багатьох інших сферах діяльності людини, є правильно-обраним шляхом для подальшого розвитку та зміцнення фахової науково-теоретичної бази.

В українському музичному мистецтві фігурують відомі наукові школи (що по своїй сутності є науково-практичними) видатних вчених-мистецтвознавців (Б. Яворського, І. Котляревського, В. Апатського, М. Давидова, ін.), які зробили вагомий внесок у розвиток національної музичної науки. Їх науково-творчий доробок привертає увагу багатьох дослідників, які акцентують увагу на вагомості створених ними наукових шкіл в галузі музичного мистецтва (роботи О. Берегової, І. Пяковського, Р. Вовка, Є. Іванова, ін.).

Якщо говорити про галузь музичного мистецтва то функція наукового діяча (фундатора(-керманіча) школи) в музичному виконавстві та педагогіці, на відміну від інших багатьох галузей визначається не тільки організацією науки та виробленням науково-теоретичних знань, а й їх пропагандою, їх застосуванням на практиці та й, взагалі, популяризацією самого жанру, що і виокремлює такі школи як науково-практичні.

З даних дефініцій випливає, що науково-практична школа має певні відмінності від суто наукової, але в обох випадках загальним началом, цементуючим її як колектив, як колектив дослідницько-творчий, є *концептуальна програма* організатора, лідера (ініціатора) школи. Науково-практичні, як і наукові школи, відомі, переважно, – за іменами їх творців, що робить такі школи, по суті, авторськими.

Наша увага до науково-практичних шкіл в галузі музичної педагогіки і, точніше, педагогіки в цілому подвійна:

- по-перше, модель науково-практичної школи представляє, мабуть, одну з вельми ефективних моделей освіти – як трансляції, крім чисто наочного змісту, культурних норм і цінностей (в даному випадку наукового співтовариства) від старшого покоління до молодшого. У цьому сенсі цікаво встановити, наскільки правомірно говорити про можливість реалізації елементів моделі наукової школи в музичній педагогіці і які форми освітньої діяльності відповідають такій моделі; наскільки масовим може бути її розвиток в умовах масової освіти. Цей аспект знаходиться в контексті науково-освітньої функції науково-практичної школи як інструменту виховання дослідницького стилю мислення;

- по-друге, неминуча перспективність аналізу специфіки існування і загальних закономірностей розвитку науково-практичних шкіл. На відміну від теоретичної науки, де кожна школа, що сприяла розвитку нових уявлень, має безумовну цінність, вимоги педагогіки включають достатньо *широке відтворення заявленої технології на практиці*. Тому, особливу цікавість являє собою аналіз механізмів розповсюдження впливу шкіл в науковому співтоваристві, їх відтворення і управління їх розвитком, який може бути покладений в основу принципів побудови освітніх інноваційних мереж, що вельми актуально для сучасної освітньої системи, де ключовою їх функцією є *проекування, розробка і реалізація* освітньої технології.

Висновки. Отже, проведена наукова лінія означеного феномену спонукає зробити наступні визначення:

1. Науково-практична школа (в галузі музичного мистецтва) – це доцільна понятійно-термінологічна методологічно спрямована система отримання досвіду й удо-

сконалення майстерності музиканта, в основу моделі якої покладений механізм вироблення нових знань та достатньо широкого відтворення заявлених технологій на практиці в процесі теоретично-практичного та практично-теоретичного продуктивно-оперативного їх засвоєння, здатний до постійного саморозвитку. Така школа – багатоспектральне явище музичного мистецтва, яке концентрує в собі високий рівень професійної майстерності та здатність до філософського теоретично-естетичного сприйняття навколишнього світу, його усвідомлення і на цій основі якісного видозмінення.

2. Дослідження сутності існування науково-практичної школи як професійно-педагогічного освітнього феномену та узагальнення якісних характеристик цього явища дозволяє нам зробити висновок стосовно неодмінних перспектив і ефективності їх (шкіл) дієвості у всіх без винятку сферах діяльності людини, а тим паче в галузі освіти, а тим більше в галузі освіти. Ця спрямованість орієнтує на виявлення нових напрацьованих особистостями або колективом методологічних засад, перспективних для збагачення науково-теоретичної бази педагогіки з метою безпосереднього їх розповсюдження і впровадження у практику у професійних колах як практично-дієвої технології.

Важко не збагнути, як соціальні зміни формують нову модель школи в галузі музичної освіти. Відповідь знаходиться в тому, що нові вимоги до школи є похідними від фактів соціально-глобалізаційних змін. Тенденції у зміні самого суспільства формують вимоги і кристалізують методологічну програму для нової професійно-орієнтованої школи сучасного типу.

Виділяється важливий аспект прогресуючої школи: як на даному етапі, так і в майбутньому вона буде все менше орієнтована на придбання «готового знання» для передбачуваної ситуації, а буде мати в якості однієї з ключових завдань розвитку гнучко застосувати навчання навичкам, які в ході зіткнень з неочікуваними проблемами в професійній діяльності можуть бути перенесені на новий професійний і соціально-педагогічний досвід.

Не можна сказати, що традиції, які раніше забезпечували стабільність навчального процесу зникли або вже не грають ролі, вони просто втратили обов'язковий характер і поступово трансформуються з метою пристосованості до нових вимог.

Будь-яке корпоративне співтовариство (спілка) в тій або іншій мірі вимагає самоідентифікації. Це зумовлено багатьма об'єктивними причинами, але першочергово це робиться з метою самовизначення, установлення границі і способу існування відносно інших соціальних груп, як засобу до самозбереження і самовідтворення. Не виключенням є і такі наукові співтовариства, як науково-практична школа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вовк Р. Володимир Апатський – фундатор сучасної фаготної школи : виконавець педагог, науковець (генеа творчого шляху) / Р. Вовк // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Миколаївське музикознавство : [ред. М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова]. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – Вип. 47. – С. 82–90.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України : [Офіц. сайт]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>
3. Закон України «Про вищу освіту» : із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс] / Освітній портал : [сайт]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/

4. Іванов Є. Академік Микола Давидов (Науково-популярний нарис) / Є. Іванов – Суми : Видавництво СДПУ ім. Макаренка, 2000. – 60 с.

5. Лашенко А. І. Ф. Ляшенко – науковець, фундатор, керівник / А. Лашенко // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Культурологічні проблеми української музики (наукові дискурси пам'яті І. Ф. Ляшенка) : [ред. О. В. Торба, М. Д. Копиця]. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2002. – Вип. 16. – С. 11–14.

6. Ржевська М. Історичне музикознавство та теорія динаміки культури : перспективи міждисциплінарних досліджень / М. Ржевська // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Культурологічні проблеми української музики (наукові дискурси пам'яті академіка І. Ф. Ляшенка) / [ред. О. В. Торба, М. Д. Копиця]. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2002 – С. 107–113.

7. Сумарокова В. Б. В. Сойка – засновник сучасної контрабасової школи України / В. Сумарокова // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського : Музичне виконавство. – К., 1999. – Вип. 2. – Кн. 9. – С. 144–156.

8. Цитати відомих людей : [Електронний ресурс] // Домівка – український форум : [сайт] / Режим доступу : <http://domivka.net/forum/showthread.php>

9. Ярошевский М. История психологии от античности до середины XX в. [Электронный ресурс] // PSYLIB : психологическая библиотека «Самопознание и саморазвитие» [сайт] / М. Ярошевский. – М., 1996. – Режим доступу : <http://psylib.org.ua/books/yaros01/txt01.htm>

Статтю подано до редакції 06.11.2014 р.

Світлана ІВАНЕНКО,
м. Харків

«КУТОЧОК БІЛЯ НАУКИ» (ХАРКІВСЬКИЙ ПЕРІОД НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПАВЛА ЖОЛТОВСЬКОГО)

Публікація присвячена харківському періоду наукової діяльності (1926-1933) П. Жолтовського. У статті висвітлено наукові експедиції вченого, розглянуто дослідницьку та публіцистичну діяльність і проаналізовано його друковані праці. Вказано, що протягом вищевказаних років окреслюються його наукові інтереси, які охоплюють архітектуру, живопис, рукописи та стародруки, скульптуру, сницярство, ліярництво тощо. З'ясовано, що харківський період важливий з точки зору формування і набання наукового багажу П. Жолтовського, а публікації цього часу є цінним внеском в історію українського мистецтва.

Ключові слова: мистецтвознавство, старовина, архітектура, малярство, сницярство, ліярництво, воти, репресії.

Ivanenko S. Paul Zholtovskogo Kharkov period. The publication is devoted to Kharkov period (1926-1933) Ukrainian critic P. Zholtovskogo. In the article the forwarding and research activities of the scientist over a specified time. Analyzed the basic printing works, which reflect the results of its research activities. Indicated that during the years of the above defined research interests that span the architecture, painting, and manuscript staropechati, sculpture, etc. snitsartvo. Found that the period of Kharkov important from the point of view of the formation and acquisition of scientific baggage, and the publication of this time are a valuable contribution to the history of Ukrainian art.

Key words: art history, antiquity, architecture, painting, snitsarstvo, liyarnitstvo, Quotas, repression.

Иваненко С. «Уголок возле науки» (Харьковский период научной деятельности Павла Жолтовского). Публикация посвящена харьковскому периоду научной деятельности (1926 – 1933) П. Жолтовского. В статье освещены научные экспедиции учёного, рассмотрено исследовательскую и публицистическую деятельность, а также проанализировано его печатные работы. Указано, что на протяжении указанных выше лет определяются его научные интересы, которые охватывают архитектуру, живопись, рукопись и старопечати, скульптуру, сницярництво, лиярництво и т.д. Выяснено, что харьковский период важный с точки зрения формирования и приобретения научного багажа П. Жолтовского, а публикации данного времени являются ценным вкладом в историю украинского искусства.

Ключевые слова: искусствоведение, старина, архитектура, живопись, сницярство, лиярництво, воти, репрессии.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Кінець 1920-х – початок 1930-х рр. ХХ століття був періодом піднесення на високий щабель науково-дослідної діяльності вітчизняних мистецтвознавців. Харківський осередок мистецтвознавства відомий іменами таких вчених як Ф. Шміт, Д. Гордєєв, С. Таранушенко, М. Зубар тощо. Чисельні наукові експедиції, активне збирання експонатів для музеїв, накопичення матеріалу у вигляді друкованих праць – все це перервалося у 1933 р., коли розпочалася фізична розправа та арешти представників харківської школи мистецтвознавства. До когорти харківських вчених, які зазнали репресій з боку радянської влади, відноситься відомий на сьогодні мистецтвознавець Павло Жолтовський.

Павло Миколайович Жолтовський (1904 – 1986) – провідний український музеєзнавець, вчений, культурний діяч, лауреат Державних премій, автор фундаментальних праць з історії українського мистецтва. Відомості про нього знаходимо в публікаціях таких дослідників як: Є. Ковальчук [9], Є. Котляр [10], М. Моздир [1], А. Трембійський [11] та інших вчених, статті яких присвячені пам'яткоохоронній та музеєзнавчій діяльності мистецтвознавця. Проте, аналіз наукової спадщини харківського періоду вченого лишається малодослідженим. Заслугує на увагу видання О. Савчука «Жолтовський П. Вибрані праці: у 3 Т. Жизнеописание Павла Флавиариуса: Umbra vitae: Спогади. Листування. Додатки», яке завдяки спогадам та листуванню П. Жолтовського з різними вченими надає чимало цікавих фактів з життя П. Жолтовського [1].

Мета статті полягає у аналізі науково-дослідницької діяльності харківського періоду українського мистецтвознавця Павла Миколайовича Жолтовського.

Виклад основного матеріалу. Харківський період наукової діяльності П. Жолтовського (1926-1933) – початковий період його мистецтвознавчої роботи. В цей час лише почало окреслюватися коло його наукових інтересів, відбувалося його становлення як мистецтвознавця та допитливого дослідника, формування як серйозного вченого. У зазначений період П. Жолтовський здійснював чисельні наукові експедиції, проводив дослідницьку роботу в фондах музею, опублікував певну кількість наукових робіт.

У січні 1926 р. 22-річний сільський вчитель з незакінченою вищою освітою П. Жолтовський прибув на запрошення С. Таранушенка до Харкова та, за рекомендацією етнографа з Житомира В. Кравченка, став науковим співробітником відділу стародавнього мистецтва (структурний підрозділ новоствореного Харківського Музею українського мистецтва) [1, 8]. До його обов'язків входило передусім складання картотеки, інвентаризація та опис музейних експонатів, каталогізація книжок та церковних предметів, здійснення наукових відряджень, написання звітів та наукових публікацій. Окрім того, він одразу зацікавився реставрацією та, за наполяганням С. Таранушенка, почав освоювати фотосправу [1, 367].

Оселився П. Жолтовський спочатку в Музеї, а потім у товариша Д. Чукіна – старшого асистента Музею українського мистецтва. Свій науковий шлях майбутній вчений розпочав із вивчення старовинних книг та рукописів. В одному з перших листів, надісланих з Харкова до В. Кравченка, П. Жолтовський так означив свої перші кроки в мистецтвознавстві: «Поскілки в нас Музей мистецький, в котрому є матеріали до мистецтва народного та історичного, то мені якраз припало мистецтву *історичне* (курсив наш. — С.І.)» [1, 367]. Значно пізніше, будучи вже зрілим мистецтвознавцем, П. Жолтовський напише в своїх мемуарах: «З ранніх років проснулась і виникла в мене любов до старовини... В пам'ятках мене вабило не лише і не стільки пізнання, гелертерське вивчення, скільки те невимовне і несказанне, що від цих йшло пам'яток, що безпосередньо вливалось в душу і залишалось в ній назавжди...» [1, 68]. Перші кроки наукової діяльності в музеї одразу почали давати результати. Так, першою його друкованою роботою, якою П. Жолтовський дуже втішався, став так званий «метелик» – невеликий за обсягом путівник до першої компактної виставки рукописів та стародруків у двох-трьох вітринах харківського музею [1, 26].

Одна з перших наукових публікацій П. Жолтовського – «Харківський музей українського мистецтва» – вийшла друком у виданні «Бібліологічні вісті» того ж 1926 р. В ній молодий дослідник аналізує фонд бібліотеки Музею, що нараховувала приблизно 350 одиниць давніх рукописів та стародруків XV-поч. XX ст., які під час Пер-

шої світової війни були евакуйовані з Волинського Єпархіального Дрєвлєсковища та Харківського Єпархіального музею [7, 99]. Павло Миколайович вказує, що рукописи XVI ст. для дослідника складають наукову вартість тим, що демонструють відголоски попередніх та впливи тогочасних орнаментальних стилів на їх «прикраси». Оздоблення стародруків XVII-XVIII ст. є цікавими та різноманітними з точки зору техніки, художнього виконання та змісту орнаментальних мотивів. Особливо вчений наголошує, що металеві «прикраси» є цінним матеріалом для характеристики різних художніх стилів давнього вітчизняного золотарства [7, 100]. Варто зазначити, що наприкінці 1920-х рр. П. Жолтовський ще не počував себе у науковому світі впевнено, тому не дивно, що дивлячись на когорту відомих вчених, художників, які приїздили до музею (Ф. Ернст, Б. Фармаковський, С. Лансере та інших), він відчував себе «нікчемним неофітом», який, однак, втішав себе думкою про те, що і він все-таки «притулювся в якумусь куточку біля науки» [1, 27].

З листа П. Жолтовського до В. Кравченка від (близько) 7 березня 1928 р. дізнаємося, що вже у 1927-28-х рр. Павло Миколайович під керівництвом С. Таранушенка працював над темою «Вотивні привіски, як пам'ятки мистецтва в українській металопластиці», метою якої було виявлення генези та розвитку форм української воти (головним чином, волинської). Це дослідження, яке було заявою на кандидатську дисертацію, буквально «виросло» з перших наукових спроб, зроблених молодим співробітником Музею. У 1928 р. кандидатуру П. Жолтовського при вступі в аспірантуру відхилили через відсутність закінченої вищої освіти. Однак вже в 1932 р. амбітний П. Жолтовський закінчив (екстерном) Київський художній інститут за спеціальністю екскурсовод-мистецтвознавець, що не лише дало змогу оволодіти історією мистецтв, але й стати на шлях науки [1, 8]. З часом П. Жолтовський став секретарем губернського пам'яткоохоронного органу Харківщини, а з 1930 – заступником директора музею українського мистецтва [1, 460].

Основну частину наукової діяльності П. Жолтовського на посаді наукового співробітника харківського музею українського мистецтва становили наукові відрядження по Україні. Так, протягом 1926 – 1930-х рр. він повністю поглинув у наукові експедиції та збиральництво, подорожуючи Слобожанщиною, Полтавщиною, Чернігівщиною, Київщиною, Поділлям, Поліссям [1, 28]. За словами П. Жолтовського, С. Таранушенко давав можливість: «виїжджати з Харкова весною, а вертатись, вже коли поросів перший сніжок» [1, 27]. Про важливість наукових відряджень П. Жолтовського красномовить фрагмент з його листа до В. Кравченка від 3 квітня 1930 р.: «Всі ми збираємось на довгі літні подорожі по Україні. Треба збирати, збирати і збирати. Бо все гине, гине і гине. Чого за ці 2-3 роки не встигнемо, годі буде вже надолужити» [1, 375]. Під час польових досліджень він, слідуючи настановам С. Таранушенка, багато фотографував, особливо пам'ятки селянського будівництва, збирав старовинний одяг, тканини та інші речі народного мистецтва [1, 28].

Експедиції П. Жолтовського часто відображалися у коротких нарисах. Так, одна з них, що відбулась 1929 р., відобразилася в публікації «На Поліссі. (Подорожні враження)». П. Жолтовський описує культуру Полісся, вказує на її своєрідність. Його цікавлять зразки народного мистецтва, особливо майстерне оздоблення одягу своєрідним геометричним орнаментом [8, 14].

Один з нарисів П. Жолтовського присвячений побутуванню українських переселенців на Тянь-Шані (також 1929 р.), у якому вчений розповідає про переселення безземельних українських селян в кінці минулого століття до диких місць Сибіру,

Алтаю, Приуральських степів та створення українських сіл. За визначенням П. Жолтовського, найцікавішою українською оселею є Кетмень-Тюба, що знаходиться в Тянь-Шанських горах [6, 11-12].

В наукових експедиціях Україною почало окреслюватися коло зацікавлень П. Жолтовського – стародруки, рукописи і, головним чином, старий живопис [1, 63]. Хоча, в цілому, він не оминав стороною архітектуру і народне мистецтво. Важливо підкреслити, що обстеження пам'яток монументального дерев'яного будівництва Харківщини, Полтавщини, Чернігівщини та Дніпропетровщини П. Жолтовського та його вчителя С. Таранушенка є важливим внеском у вивчення та охорону української архітектури, оскільки то були споруди світового значення, в яких «неповторно зливались монументальна велич з заглищеною та ліричною інтимністю», від яких вже 1935 р. майже нічого не лишилося [1, 62].

1930 року вчений разом з Д. Чукіним перебували у відрядженні на Чернігівщині, де досліджували архітектуру, переважно церковну. В тій експедиції П. Жолтовський зробив близько 400 світлин сакрального будівництва, яке було майже не вивчено і доживало свого віку, а Д. Чукін здійснив їх обміри і виконав креслення [1, 376]. Набуті в ході досліджень матеріали ретельно (як і завжди) занотовувалися. Результати експедиції були оприлюднені в «Звіті за відрядження на Чернігівщину 30 червня – 8 вересня 1930 року». В ньому висвітлюються результати аналізу пам'яток старої архітектури (зокрема, дерев'яної). Крім того, відповідно реаліям свого часу, вчені не лише «нотували ... пам'ятки скульптури, живопису, сницарства тощо», але й фіксували «пам'ятки зв'язані з подіями Жовтневої Революції та громадянської війни» [2, 3]. Основні результати звіту полягають у наступному. Дерев'яній цивільній архітектурі, порівняно з будівлями Слобожанщини та Полтавщини, не притаманна «вишуканість своїх форм та велика будівельна культура» [2, 8]. Старовинного цивільного мурованого будівництва на території Чернігівщини було небагато, а до сучасного дослідникам часу збереглося ще менше [2, 9-10]. Церковні споруди на Чернігівщині посідали головне місце в архітектурі села та міста та були «найяскравішим виразником стилю місцевої архітектури» [2, 11]. При описі «сучасних» (радянських) пам'яток автор вказує, що вони вичерпуються кількома надгробками, пам'ятниками і дерев'яними тріумфальними арками [2, 6].

Аналізуючи муровану церковну архітектуру Чернігівщини доби козаччини вчений наголошує, що «...старшинство зберегло на перших порах традиційний смак до дерев'яної культової архітектури і через це створило свої муровані церкви за зразками дерев'яних, максимально використавши всі можливості, які давали елементи цієї архітектури. Цей процес був одним з етапів відомого в історії українського мистецтва факту переходу форм дерев'яної культової архітектури до архітектури мурованої» [2, 16]. Він стверджує, що муровані культові споруди Чернігівщини середини і кінця XVIII ст. набули рис, схожих до мурованої архітектури пізнього провінційного бароко [2, 17]. Далі автор зазначає, що починаючи з 2-ї пол. XVIII ст. простежується «певна архітектурна дезорієнтація, втрата старих та відсутність нових архітектурних традицій, вбачаються провінційні переспіви пізньобарокової архітектури» [2, 18]. Наприкінці XVIII ст. церковна архітектура виявляє себе у стилі ампір. З міських фортеційних споруд, за його словами, майже нічого вже не лишилося [2, 19]. Варто підкреслити, що П. Жолтовський був одним з перших вчених, який згадує про бароко і «вписує» його в історію українського мистецтва.

Досліджуючи пам'ятки Чернігівського сницарства кінця VII -поч. XVIII ст. Павло Миколайович відзначає іконостаси, для яких характерне багатство та насиченість форм, а також колоритний художньо-композиційний задум [2, 19]. Вивчаючи старий світський живопис дослідник стверджує, що він майже зник з побуту, а старий культовий живопис дещо краще зберігся, однак, лише окремих пам'ятках. Втім, з кінця XVII-1-ї пол. XVIII ст. культовий живопис стає поширеним, в першу чергу, за рахунок якості майстерності виконання, що проявляється у чистому, радісному колориті та довершеності композиції [2, 20 – 21].

Крім того, П. Жолтовський у зазначеному звіті вказує на результати дослідження ліярництва, сницарства та мурованих надгробків [2, 21 – 27]. Таким чином, звіт продемонстрував серйозний підхід П. Жолтовського до наукових відряджень та показав ґрунтовність дослідження різноманітних пам'яток мистецтва даного регіону, здійснюючи їх всебічний аналіз. Набуті в результаті відрядження матеріали у подальшому поляжуть в основу його докторської дисертації «Український живопис XVII-XVIII ст.», яку він захистив 1979 р.

У 1930 р., за завданням українського Комітету по охороні пам'яток культури, вчений вирушив на Поділля та Волинь, де він досліджував пам'ятки давнього мистецтва, зокрема, синагоги, деякі з яких (наприклад, в Смотричі) мають настінні розписи XVIII ст. [1, 23]. Наукові розробки П. Жолтовського є актуальними і сьогодні. Зокрема, його працями, де ретельно описані втрачені на сьогодні пам'ятки, послуговуються сучасні вчені, наприклад, фахівець з мистецької іудаїки Є. Котляр [10].

Тема рукописів та стародруків відобразилася в публікації П. Жолтовського «Про бібліотеку Мелетія Смотрицького» (1930), що являє собою невеликий нарис з аналізом стародруків Музею Українського Мистецтва в Харкові та їх повним переліком. Окреслюючи історію перебування стародруків, які з Дерманського монастиря потрапили до Волинського Древлесховища, а потім – до Харкова, вчений переходить до їх характеристики. Вчений стверджує: «Ці не численні книжки різноманітні за своїм змістом. Тут історична, правнича, теологічна література, лексикони. Все це солідні західно-європейські видання в розкішних пергаментових оправах. Ці книжки є цінні пам'ятки того культурного ґрунту, на якому діяла особа М. Смотрицького» [4, 103].

1930 року на сторінках журналу «Червоний шлях» опубліковано наукову розвідку П. Жолтовського «Українська лінія», присвячена фортифікаційній історичній споруді XVIII ст., пам'ятці старої військової інженерії, яка простяглася на 280 км від Дніпра до Сіверського Дінця. У статті вчений вказує на результати досліджень не лише земляних лінійних споруд, а й архітектурних пам'яток, пов'язаних з «лінією» та окремих речей, що мають певне відношення до неї, а саме: різноманітні археологічні знахідки, зброя тощо. За результатами зібраного матеріалу було створено картину сучасного тому періоду (на 30-роки) стану споруджень «Української лінії» [5, 202].

Із спогадів Павла Жолтовського дізнаємося про заходи збереження у 1936 р. П. Жолтовським та співробітником музею Адольфом іконостасів Вознесенської церкви в м. Березне – архітектурний шедевр дерев'яного зодчества, яка у 1920-х роках вже була досліджена П. Жолтовським та С. Таранушенком, однак, наразі мала бути розібраною владними органами [1, 66-67]. Завдяки зусиллям П. Жолтовського та Адольфа вдалося врятувати пам'ятки мистецтва – апостольський ряд, і, головним чином, великий образ Деїсуса, який з часом почав поступово доповнювати колекцію Київського музею українського мистецтва [1, 66].

У спогадах П. Жолтовського варта уваги інформація про живопис мурованої Благовіщенської церкви м. Березне кінця XVIII ст., де особливо цінними на його думку були празникові ікони, що по суті являли собою вже жанрові картини. Проте, через міцне їх вмонтування в іконостас, дістати їх не вдалося, тому вони П. Жолтовський та Адольф вилучили з церкви лише намісні ікони Христа і Богородиці, що потрапили до музею українського мистецтва в Києві [1, 67]. Такі «рятувальні» дії мистецтвознавців були вкрай необхідними та значущими, оскільки в 1930-ті роки багато церков підлягали руйнуванню. Зокрема, не встигли вони нічого врятувати з кладовищенської церкви м. Березне, яку розібрали 1935 року [1, 67].

Коло наукових інтересів суттєво доповнює публікація П. Жолтовського «Художник Порфирій Мартинович» (1930), присвячена одному з українських художників. Науковець висвітлює життєвий шлях художника, показує його становлення як мистця, відзначає незалежну та оригінальну вдачу людини, яка так важко мирилася з академічною рутинною. Автор стверджує, що Порфирій Мартинович в повній мірі не виявив себе як художник, оскільки сувора доля досить рано «вирвала пензля з його рук» [8, 14]. П. Жолтовський підкреслює особливість художника, представника своєрідного психологічного реалізму, що проявляється у «...високій формальній досконалості рисунка, у виключному вмінні знаходити для своїх робіт найхарактерніші, найбажаніші по зовнішньому вигляду та внутрішньому змісту етнічні типи та матеріальні пам'ятки, в утворенні своїми роботами дійсних документів старої України» [8, 17].

За словами Є. Ковальчук, у 1932 р. в умовах тоталітарного атеїзму працівники Харківського художнього музею за активної участі Павла Миколайовича організували виставку врятованих ними ікон із закритих або цілком зруйнованих церков. Відгуки про виставку не примусили себе чекати. Зокрема, дослідник А. Трембіцький вказує, що цю виставку нарком освіти В. Затонський назвав ідеологічною диверсією [11]. Втім, цікавитися іконописом П. Жолтовський буде впродовж всього свого життя. У 1980-х роках під його керівництвом проведені наукові експедиції Волинського краєзнавчого музею, в результаті чого на основі відреставрованої частини збірки, зокрема, колекції іконопису, у 1993 р. було створено Музей Волинської ікони.

14 жовтня 1933 р. Павла Жолтовського, як і інших багатьох вчених, звинувачено у справі «російсько-українського фашистського блоку» музейників у Харківському державному художньо-історичному музеї з відбудуванням покарання на 3 роки виправно-трудоливих таборів з десятирічною заборону проживання в Україні [1, 461]. Арештом і закінчується насичений науковою роботою харківський період. Після звільнення, не знайшовши роботи в Україні, він їде до Ташкенту, а вже потім (1946 р.) повертається в Україну (до Львова), де розпочинається інше, активне наукове життя вченого [1, 461].

Висновки. Постає П. Жолтовського належить до плеяди подвижників української культури та мистецтва першої третини XX століття. Перші дослідження вченого є цінним внеском в історію вітчизняного мистецтва. При цьому підкреслимо, що всі його праці стосуються саме українського мистецтва. Він одним з перших дослідників підіймає питання про мистецтво бароко. Чисельна кількість пам'яток збереглася до наших днів завдяки збиральницькій роботі вченого та залишилася на сотнях його світлин. Дослідження П. Жолтовського і на сьогодні є актуальними, оскільки чимало дослідників послуговуються його працями, а монографії використовуються в курсі історії українського мистецтва. Набуті наукові матеріали, що були зібрані протягом харківського періоду наукової діяльності вченого, а саме пам'ятки барокового мистецтва, полягли в основу його кандидатської та докторської дисертації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Жолтовський П. Вибрані праці : у 3 Т. Житнеописание Павла Флавиариуса. Ч 1 / П. Жолтовський. Т1 : Umbra vitae: Спогади. Листування. Додатки / [ред. О. Савчук]. – Х. : Видавець Савчук О. О., 2013. – 608 с.
2. Жолтовський П. Звіт за відрядження на Чернігівщину 30 червня – 8 вересня 1930 р. / П. Жолтовський – Х. : Харківський приватний музей міської садиби, 2012. – 56 с.
3. Жолтовський П. На Поліссі / П. Жолтовський // Всесвіт. – 1929. – № 2. – С. 14.
4. Жолтовський П. Про бібліотеку Мелетія Смотрицького / П. Жолтовський // Бібліологічні вісті. – Харків-Київ, 1930. – № 1 (22). – С. 102–106.
5. Жолтовський П. Українська лінія / П. Жолтовський // Червоний шлях. Громадсько-політичний і літературно-науковий журнал. – Державне видавництво України, 1930. – № 2 (83). – С. 198–207.
6. Жолтовський П. Українці на Тянь-Шані / П. Жолтовський Нарис // Всесвіт № 36. – Х., 1929. – С. 11–12.
7. Жолтовський П. Харківський музей українського мистецтва / П. Жолтовський // Бібліологічні вісті. Український науковий інститут книгознавства. – К. : Київ-Друк, 1926. – № 4 (13). – С. 99–100.
8. Жолтовський П. Художник Порфирій Мартинович / П. Жолтовський. – Х. : Пролетарій, 1930. – 17 с.
9. Ковальчук Є. Павло Жолтовський і Волинь / Є. Ковальчук // Бюлетень Львівського філіалу Національного науково-дослідного реставраційного центру України. – Львів, 2008. – № 1 (10). – С. 237–238.
10. Котляр Є. Іудаїка Павла Жолтовського / Є. Котляр // Єгупець № 20. – К. : Дух і Літера, 2011 – С. 331–370.
11. Трембіцький А. Наукова та громадська діяльність Павла Жолтовського [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://istvolyn.info/index2>.

Статтю подано до редакції 06.11.2014 р.

ТВОРЧІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА)

У статті розглядаються творчі підходи у роботі концертмейстера-баяніста (акордеоніста) на основі наукового доробку фахівців даного напрямку. Розкривається сутність поняття «концертмейстер». Пріоритетами феномену виступають: читка з аркуша; підбір мелодії та акомпанементу; транспозиція; навички інструментування, аранжування, гри в ансамблі; знання елементів вокалу, хореографії, диригентської вправності.

Ключові слова: концертмейстер, баяніст (акордеоніст), творчість, активізація, хореографія.

Pankiv M. Creative approaches to the accompanist-bayanist (accordionist)'s individual implementation. The creative approaches to accompanist-bayanist (accordionist)'s work, based on the professionals' scientific achievements are determined in the article. The «accompanist» concept essence is distinguished. The phenomenon priorities are: the sheet reading; the selection melody and accompaniment; transposition; skills orchestration, arranging, playing in an ensemble; the vocals elements knowledge, choreography, skill conductor.

Key words: accompanist, bayanist (accordionist), creation, activation and choreography.

Паньків М. Творческие подходы к реализации личности концертмейстера-баяниста (акордеониста). В статье рассматриваются творческие подходы в работе концертмейстера-баяниста (акордеониста) на основе научного наследия специалистов данного направления. Раскрывается сущность понятия «концертмейстер». Приоритетами феномена выступают: читка с листа; подбор мелодии и аккомпанемента; транспозиция; навыки инструментовки, аранжировки, игры в ансамбле; знания элементов вокала, хореографии, дирижерской сноровки.

Ключевые слова: концертмейстер, баянист (акордеонист), творчество, активизация, хореография.

Постановка проблеми. Творчість – пріоритет повноцінного формування особистості музиканта. Її різноплановість, це прояв всестороннього розвитку феномену, його активного пошуку нового на ґрунті сталих традицій та визнаних музичних складових. Масштабною в даному руслі є творчість та її різноманітні підходи у повсякденній діяльності концертмейстера, і зокрема – концертмейстера-баяніста (акордеоніста), що викликає зацікавленість у різних мистецьких колах. Це активно проявляється у роботі з вокалістами, хореографами, танцювальними колективами, оркестровими групами, особливо на виїзних творчих проєктах, де не завжди є фортепіано і можливість адаптації концертмейстера-піаніста до спільного музикування. На відміну від постаті концертмейстера-піаніста, особистість концертмейстера-баяніста (акордеоніста) є малодослідженою в руслі наукових синтенцій, і це спонукає нас до актуальної розвідки означеного індивідуума з позиції творчої реалізації.

Аналіз досліджень. Особистість концертмейстера (піаніста) висвітлюється у фундаментальних працях Т. Молчанової – підручнику «Мистецтво піаніста-концертмейстера» (Львів, 2001) та монографія «З історії ансамблевого музикування» (Львів, 2005). За останні роки ХХІ століття концертмейстерській діяльності присвячено: дисертаційні дослідження Л. Повзун «Наукові і художні аспекти

мистецької діяльності піаніста-концертмейстера» (К., 2005), Т. Карпенко «Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін» (К., 2010) [4], О. Коробової «Антиципація в структурі художньо-творчої діяльності концертмейстера» (Саратов, 2011) [7]; *ряд окремих публікацій* О. Бабчук, Г. Горбулич [2], К. Іванової, В. Левчук, Т. Малікової, Т. Молчанової [9], В. Общанського, С. Паламар, В. Павлічук, Т. Фойдер, С. Шендерович та ін.

Щодо постаті концертмейстера-баяніста (акордеоніста), актуальними виступають: *розвідки* П. Андрійчука [1], А. Берези, Ю. Небуну, Б. Нестеровича, О. Магковського [8], О. Ліщинського; *навчальна програма* з концертмейстерського класу (баян, акордеон) [6]; *методичний посібник* А. Душного [3] орієнтований на творчий розвиток музиканта-інструменталіста засобами елементарної композиторської творчості.

Отже, **мета** нашої статті полягає у висвітленні творчих підходів концертмейстера-баяніста (акордеоніста), у процесі реалізації його особистості.

Виклад основного матеріалу. Постать концертмейстера-баяніста (акордеоніста) завжди є знаковою в галузі народно-інструментального мистецтва. Концертмейстер-баяніст (як і піаніст чи акордеоніст) – особистість із широким спектром знань, умінь та навичок сольного та ансамблевого музикування, який, слухаючи соліста чи колектив, акомпануючи хору або танцювальному колективу постає невід’ємним учасником творчого процесу, вагомою його складовою. Під концертмейстерством розуміється поліфункціональна творча (виконавська, педагогічна та організаційна) діяльність, в якій музика розкривається як вагомий художній процес, або ініціюється закладеними в інших видах або жанрах творчості програмах. Сутністю діяльності концертмейстера в сучасній музичній практиці слід вважати «супровід» не тільки як чисто художній процес музикування, але «супровід» як спосіб творчості, що виявляється у підтримці будь-яких ініціатив в галузі музики [7].

За визначенням провідного дослідника означеного феномену Т. Молчанової, часто концертмейстера-баяніста (акордеоніста) називають акомпаніатор-баяніст (акордеоніст). Науковець доводить, що у «музикознавчому просторі (методичних розробках, статтях і навіть наукових розвідках) панує довільне трактування визначень цього фаху (*«концертмейстер», «аккомпаніатор» – МП*) – його називають «аккомпаніатором», «концертмейстером», «ілюстратором музики», а принцип роботи визначають як акомпанемент або ж супровід. ... Тому сьогодні терміном «аккомпаніатор» здебільшого називають музикантів-народників, зокрема баяністів. Поза тим, протягом тривалого часу фах піаніста, який грає у дуєті з виконавцем на іншому інструменті чи вокалістом, мав назву саме «аккомпаніатор», а виконавська діяльність – «аккомпанування» [9, 81–83].

З часом, удосконалюювся баян-акордеон як інструмент, збагачувалися оригінальні репертуарні тенденції, виконавці проявляли уміння володінням гармонічними викладами всіх елементів фактури, використання широкій палітри темброво-артикуляційних та регістрових можливостей, необхідності доволі часто самостійно працювати із солістами-вокалістами, інструменталістами, хореографами і тоді на зміну «аккомпаніатору» приходять визначення «концертмейстер». У руслі сучасності, тенденція до термінів «аккомпаніатор» і «концертмейстер» і надалі спостерігається у працях (зокрема – піаністів-практиків), але на думку Т. Молчанової «сьогодні достовірним фактом є те, що термін «аккомпаніатор» вже втратив свої атрибутивні функції та вважається неактуальним і застарілим» [9, 85].

Отже, «концертмейстер» – піаніст (*в нашому значенні баяніст або акордеоніст – примітка М.П.*), який допомагає виконавцям (співакам, інструменталістам, артистам балету) розучувати партії [5, 928]. Як акцентує П. Андрійчук, поняття «концертмейстер» досить широке і має декілька значень:

- перший скрипаль симфонічного оркестру (в оркестрі народних інструментів, в залежності від складу, це може бути і перший домрист, і баяніст, тощо);
- музикант, що очолює оркестрову групу;
- музикант, що допомагає виконавцям (співакам, інструменталістам, хореографам, диригентам) у розучуванні і засвоєнні художніх творів;
- музикант, що акомпанує солістам, хором та хореографічним колективам [1, 3].

Спектр концертмейстерських умінь за дефініцією Г. Горбулич становить:

- «вміння акомпанувати» (вокальному колективу або солістові);
- «виконавський слух» (вміння чути партнера або ансамбль в цілому, знати специфіку роботи з вокалістом і вокальним колективом й специфіку вокального твору як такого, в якому об'єднані музика та слово);
- «творче відношення до виконання супроводу» (уміння аналізувати музичний образ, оперувати знаннями в області вокального і інструментального репертуару, виконавське втілення музичного образу);
- «психологічна готовність підкорятися художній волі іншого виконавця» (вміння чути партнера та ансамбль в цілому, спрямованість на співпрацю й шанобливе ставлення до інших людей) [2, 197].

Т. Карпенко у дисертаційному дослідженні «Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін» обґрунтовує методику формування концертмейстерської компетентності майбутніх фахівців, в основу якої входять три взаємопов'язані етапи навчання:

1. *організаційний* (спрямований на адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ, ознайомлення зі специфікою вивчення дисципліни «Концертмейстерський клас», формування первинних мотиваційних засобів на процес виконавського розвитку, формування початкових елементарних понять і навичок концертмейстерської діяльності);

2. *інформаційний* (який передбачає проведення основної роботи з розвитку художньо-виконавських умінь та навичок, формування стійкої мотивації до занять, ґрунтовної теоретичної підготовки з питань мистецької педагогіки);

3. *виконавський* (спрямований на використання набутих виконавських умінь та навичок на практиці, узагальнення та закріплення досвіду, адаптацію концертмейстерських умінь та навичок до умов професійної діяльності вчителя музики) [4, 21].

На відміну від концертмейстера-піаніста, формування якого проходить у середньому та вищому навчальному закладі, особистість концертмейстера-баяніста (акордеоніста) формується виключно на індивідуальних особливостях. Їхнє формування в даному аспекті частково відбувається на курсі «акомпаніаторської практики», яка здебільшого зосереджена на творчому тандемі вокаліст – акомпаніатор. І лише у різноманітних творчих колективах баяніст-акордеоніст шліфує свою вправність концертмейстера, ансамбліста, акомпаніатора, ілюстратора, тощо. Не кожен професійний виконавець може бути професійним концертмейстером, і навпаки концертмейстер не завжди може бути блискучим виконавцем-солістом.

В руслі нашої розвідки актуальною є навчальна програма «Концертмейстерський клас (баян, акордеон)» (Вінниця, 2006) укладачів А. Берези, В. Лебедева та Б. Нестеровича. Програма зосереджена на концертмейстерській підготовці студентів баяністів-акордеоністів на музично-педагогічних факультетах. Автори наголошують на декількох одночасних функціях концертмейстерської роботи вчителя музики загальноосвітньої школи – потрібно одночасно співати та акомпанувати собі, акомпанувати і керувати співом учнівського хору (показувати ауфтакти і вступи окремих голосів, динамічно-образне керування), ансамблів, солістів, виконувати хорову партитуру з одночасним показом (співом) однієї із хорових партій музичного твору та ін. [6, 3]. Відповідно ключовими позиціями концертмейстерського комплексу умінь та навичок є:

- чітке усвідомлення сутності супроводу, яка полягає у підтримці співу соліста. Акомпанатору необхідно добре знати та виконувати свою партію, доповнювати своїм виконанням соліста не заглушуючи основної мелодичної лінії, при необхідності посилити звуковий фон, доповнити його імпровізаційними елементами;
- одночасне спостереження за якістю вокального виконання (як окремих хорових партій, так і хору в цілому), а це вимагає формування вміння акомпанувати в різних положеннях (стоячи, в русі, з одночасним наспівуванням окремих партій, показом вступів, тощо);
- вміти зіграти супровід маловідомої пісні з аркуша, підібравши фактуру акомпанементу за слухом, чи перенести у більш зручну для співу тональність (хоча б у спрошеному фактурному варіанті) [6, 3–4].

Відтак, щоб бути добрим концертмейстером, баяніст (акордеоніст) повинен вільно та відмінно володіти інструментом, мати добру виконавську підготовку та розвинену музичну увагу, вміти образно охоплювати та втілювати сутність та форму музичного твору. Основними пріоритетами концертмейстера-баяніста (акордеоніста), на нашу думку, є:

- чітка з листа баянної або фортепіанної партії будь-якої складності (водночас, вміти її пристосувати до власних виконавських можливостей та інструмента із урахуванням всіх композиторських складових). Для прикладу, виконуючи акомпанемент, чітко представляти партію соліста, індивідуальну своєрідність його трактування та із усіма виконавськими засобами сприяти найбільш яскравому вираженню;
- підбір мелодії та акомпанементу на слух, одночасно імпровізуючи (грати найпростіші стилізації на теми відомих композиторів, без підготовки фактурно опрацьовувати задану тему, підбирати гармонію до заданої теми, тощо);
- транспозиція, яка першочергово необхідна при грі з духовими інструментами, а також для роботи з вокалістами чи хоровими колективами;
- навички інструментування та аранжування, які сприяють мистецтву гри різнопланових клавирів, в процесі творчого музикування вправно перекладати незручні епізоди із збереженням основної тематичної лінії, композиторського задуму;
- володіння навичками гри в ансамблі;
- знання основних диригентських жестів і прийомів;
- знання основ вокалу, постановки голосу, дихання, артикуляції, нюансування, які дозволяють вправно підказати солістові слова, а при потребі – непомітно підіграти (продублювати) мелодію;
- знання основ хореографії та сценічного руху, основних рухів класичного танцю, бальних і народних танців. Вміти – одночасно відтворювати мелодію і бачити

рухи танцюристів, вести за собою цілий хореографічний колектив, підбирати вступ, переграш, кінцівку фрази, які необхідні в навчальному процесі на заняттях з хореографії.

Концертмейстеру, як і солісту-виконавцю, потрібно систематично накопичувати репертуар різних стилів та жанрів. Відповідно, щоб оперувати будь-яким стилем композитора, потрібно знати епоху написання, особливості авторського задуму, тонкощі інтерпретації, тощо. Концертмейстер повинен проявляти зацікавленість до пізнання нової, невідомої музики, знайомитись з нотним текстом, слухати музику, відвідувати концерти.

Професійна діяльність концертмейстера вимагає наявності цілого комплексу психологічних якостей особистості, зокрема, таких як увага і пам'ять, витримка, тактовність, швидка реакція й винахідливість у неочікуваних ситуаціях. Концертмейстер має володіти елементарними композиторськими навичками [3], вміти імпровізувати, транспонувати мелодію, володіти навичками обробки музичного матеріалу. Зокрема це важливо в хореографічному мистецтві. Імпровізація виступає, так би мовити, попереднім виконанням музики на інструменті і лише потім переноситься, як результат варіантного перебирання музичного твору або його фрагментів, на сторінки нотного запису [3, 40].

Не рідко трапляється, що інколи неможливо знайти відповідні танцювальні ескізи в опрацьованому варіанті, а є тільки одна мелодична лінія яку потрібно використати для постановки танцю. І саме в таких моментах концертмейстер проявляє свої здібності створювати, фантазувати та імпровізувати – просто, «смачно» і цікаво. Але виникають моменти, коли музичний твір в оригіналі є надто важким для сприйняття митцями-хореографами, тому завданням концертмейстера є донести основні тематичні елементи у спрощеному фактурному викладі.

О. Матковський визначає головні завдання концертмейстера, як викладача музично-естетичного виховання студентів: здійснювати музично-ритмічне виховання; розвивати музичний слух; допомагати у створенні художнього образу, сприяти розвитку музичного мислення студентів [8, 213]. Відповідно, ці завдання ведуть до опосередкованого керівництва творчою діяльністю студентів. За визначенням Г. Падалки: «До опосередкованих належать педагогічні дії, які не прямо, а побічно, оминаючи вимоги, розпорядження, накази та інші методи прямого втручання до сфери психологічних процесів вихованців, ведуть до наміченої педагогом мети» [10, 63].

Важливою складовою діяльності концертмейстера є творчість, як компонент творення нового, джерело матеріальних і духовних цінностей. Одним із аспектів творчості є наявність задуму і його втілення. Втілення задуму відбувається у тісному взаємозв'язку із розкриттям художнього образу, який закладений у нотному тексті та внутрішньому його пізнанні. Відповідно, для реалізації поставленої мети концертмейстер використовує спектр знань та умінь із музично-теоретичних дисциплін, творче мислення, внутрішній слух, інтуїцію, обізнаність у суміжних предметах, тощо. Таким чином, творча особистість – це та, яка спирається у своїх віднайденнях на підсвідомі функції значно ширше, ніж звичайна людина [3, 17].

А. Душним визначені три етапами музичної творчості: «виникнення задуму»; «уявлення плану творчих дій»; «втілення задуму в матеріалізовану форму». Дослідник зазначає: «на першому етапі відбувається постановка художнього завдання, музикант (у нашому значенні «концертмейстер» – М.П.) створює інтерпретацію того чи

іншого твору, складає музичний твір певного жанру чи форми; специфічною особливістю другого етапу в галузі музичної діяльності може стати імпровізаційний пошук за інструментом відповідного творчого рішення; на етапі втілення особливо рельєфно простежується роль відповідних виконавських здібностей і умій. Для музиканта-виконавця – це розвинений технічно-виконавський апарат, для композитора – уміння перенести до нотного запису результати набутків внутрішньої уяви, внутрішнього слуху» [3, 24–26].

Відповідно, творча увага концертмейстера-баяніста – широкомасштабна. Вона розділяється між двома руками, регістровою палітрою, зміною міху та рухами і діями танцюристів. Важливим є кожен момент, як працює моторика рук та міховедення, яке туше та артикуляція, як в цей момент координують свої дії танцюристи, що вимагає педагог-хореограф, яким чином допомогти виконавцям (темпом, акцентуванням, динамічною різноманітністю, тощо). В такому випадку, увага концертмейстера перебуває у постійному посиленому робочому режимі та творчій активізації. Відповідно, поняття активізації виступає у різноманітності трактувань: за Д. Николенко, Л. Проколієнко як мета удосконалення діяльності, засіб її досягнення, і як результат; за М. Скаткіним, Т. Шамовою як засіб певної організації навчального процесу; до теорії П. Анохіної – засобом мобілізації енергетичних сил організму під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів.

Отже, яка основна функція концертмейстера, наприклад в хореографічному колективі?

1. Розвиток та активізація музично-ритмічного виховання, яке спрямоване на розвиток музичного слуху, відчуття музики в підсвідомості танцюриста, вміння підпорядковувати особисті рухи відповідно звучанню музики.

2. Допомога у створенні художнього образу. Сюди слід віднести рухи під музику, які сприяють посиленню емоційного впливу музики на свідомість та підсвідомість учасників хореографічного процесу, допомагають у розкритті художнього образу в процесі виконання танцювальних елементів. Тут важливо для концертмейстера вдало підібрати музичний матеріал, який би унаочнював повноцінне розкриття образу твору та задуму педагога-хореографа.

3. Допомога у розвитку музичного мислення, та втілення художнього задуму у реальність. Важливо, підсвідомо осягнути весь твір та його хореографічну сутність, уявно відчувти, а відтак наочно побачити кінцевий результат творіння педагога-хореографа – концертмейстера – виконавця-танцюриста.

Висновки. Отже, в процесі нашого дослідження проаналізовано основні творчі вектори особистості концертмейстера-баяніста (акордеоніста). Визначено пріоритети його діяльності зокрема в хореографічному колективі, де постать концертмейстера є невід’ємним компонентом цілісності творчого процесу педагог-хореограф – концертмейстер – танцюристи.

Таким чином постать концертмейстера-баяніста (акордеоніста) стає знаковим чинником навчання, виховання, створення та реалізації художнього образу будь-якого колективу чи особистості, а творча складова виступає пріоритетом успіху їхнього тандему.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійчук П. До питання розвитку концертмейстерських навичок у баяністів / П. Андрійчук // Актуальні напрямки відродження та розвитку народно-інструментального мистецтва в Україні : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 24 – 31 березня 1995 р.). – К., 1995. – С. 3–4.

2. Горбулич Г. Специфика концертмейстерской подготовки будущих учителей музыки / Г. Горбулич // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків : ХДАДМ, 2011. – № 6. – С. 196–199.

3. Душний А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : навч.-метод. пос. [для студ. вищих навч. закл.] / А. Душний. – Дрогобич : Посвіт, 2008. – 120 с.

4. Карпенко Т. Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. Карпенко. – К., НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – 21 с.

5. Концертмейстер // Музыкальная энциклопедия / [под ред. Ю. Келдыша]. – М. : Сов. энциклопедия, 1974. – Т. 2. – С. 928.

6. Концертмейстерський клас (баян, акордеон) : навч. програма та метод. матер. [для студ. муз.-пед. фак. із спец. 7.020207 «Музична педагогіка та виховання»] / [укладачі : А. Береза, В. Лебедєв, Б. Нестерович]. – Вінниця, 2006. – 64 с.

7. Коробова О. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера : автореф. дисс. ...канд. искусствовед. : спец. 17.00.09 – теория и история искусства [Электронный ресурс] / О. Коробова. – Саратов, 2011. – Режим доступа : http://www.google.com.ua/url?url=http://sarcons.ru/new/tl_files/autoreferat/Avtoreferat%2520O.Korobovoj.doc&rct

8. Матковський О. Особливості роботи концертмейстера-баяніста в хореографічному класі (заняття з народного танцю) / О. Матковський // Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. праць ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України» та Інституту філософії ім. Г. Сковороди НАН України / [за заг. ред. д-ра філософ. наук., проф. І. Мозгового]. – Суми : ТОВ ВПП «Фабрика друку», 2014. – Вип. 6. – С. 211–216.

9. Молчанова Т. Концептуальна етимологія та культурологічні передумови становлення фаху піаніста-концертмейстера / Т. Молчанова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство / [ред. кол. : М. Є. Станкевич, О. М. Голубець, Л. А. Кондрацька та ін. ; гол. ред. О. С. Смоляк]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – Вип. 2. – С. 81–87.

10. Падалка Г. Музична педагогіка : курс лекцій [з актуальних проблем виклад. муз. дисциплін в системі пед. освіти] / Г. Падалка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с.

Статтю подано до редакції 05.10.2014 р.

ДО ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTI СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ БАЛЬНОЮ ХОРЕОГРАФІЄЮ

У статті розглядається бальний танець як засіб естетичного виховання старшокласників, вплив бальної хореографії на емоційну сферу учнів танцювальних колективів та їх естетичного відношення до дійсності.

Ключові слова: естетична вихованість, бальна хореографія, танець, старшокласники.

Tereshenko N. Regarding the question of high school students' aesthetic education which are engaged in ballroom choreography. In this article the ballroom dance is considered as a means of aesthetic education of high school students, the ballroom choreography impact on the students' dance groups emotional sphere and their aesthetic relations to reality is analysed.

Key words: aesthetic manners, choreography, dance, high school students.

Терешенко Н. К вопросу эстетической воспитанности старшеклассников, которые занимаются бальной хореографией. В статье рассматривается бальный танец как средство эстетического воспитания старшеклассников, влияние бальной хореографии на эмоциональную сферу учащихся танцевальных коллективов и их эстетического отношения к действительности.

Ключевые слова: эстетическая воспитанность, бальная хореография, танец, старшеклассники.

Постановка проблеми. Питання естетичної вихованості охоплюють різні аспекти життєдіяльності – сферу навчання, праці, рекреації, побуту, міжособистісних стосунків, творчої діяльності. Естетичне виховання є невід'ємною складовою формування особистості й виступає його кінцевою метою. З огляду на це, метою естетичного виховання в сучасних умовах є формування гармонійної особистості з високим культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, тому з-поміж дієвих засобів естетичного виховання (театр, музика, кіно) ефективним є мистецтво бального танцю, як складова підсистеми цілісного педагогічного процесу.

Аналіз досліджень. Сучасні науковці розглядають вплив танцю на духовний та моральний рівень різновікової аудиторії молоді, зокрема – естетичне виховання старшокласників.

Теоретики хореографічної педагогіки (Н. Базарова, Д. Базела, Д. Бернадська, Г. Боримська, В. Волчукова, І. Дубник, Е. Конорова, Т. Осадців, Л. Цветкова, Ю. Соколовський, Л. Савчин) вважають, що прилучення дитини до танцювального мистецтва важливе для її духовного розвитку, формує необхідні моральні якості та розкриває творчий потенціал. Танцювальна діяльність сприяє покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров'я, формуванню інтересу до рухливої діяльності, на цьому наголошують Е. Вільчовський, Н. Ветлугіна, Е. Сайко, Л. Коваль, Е. Конорова, Л. Климчук, А. Тараканова, Г. Шевченко, Т. Фурсенко, О. Щолокова та інші.

Мета дослідження: розглянути яким чином бальний танець впливає на естетичну вихованість старшокласників.

© Терешенко Н. До питання естетичної вихованості старшокласників, які займаються бальною хореографією

Виклад основного матеріалу. Процес естетичного виховання старшокласників, які займаються бальною хореографією в загальноосвітніх навчальних закладах та системі позашкільної освіти відбувається на основі педагогічних умов навчально-виховного процесу. Тобто, мається на увазі застосування комплексу виховних компонентів та заходів, які має здатність вирішити танець, де зміст, форма і методи сприяють повноцінному естетичному вихованню. А саме: реалізації естетичного виховання старшокласників, які займаються бальною хореографією; формуванні мотивації на естетичну складову життєдіяльності; спрямуванні змістової основи бального танцю на ефективну психофізичну та психофізіологічну сегменту у вихованні старшокласників; упровадження інноваційних методів і технологій виховання, їх напрямку на творчість, у яких вектор спрямований на визначення майбутніх життєвих планів.

Естетичне виховання в колективі бального танцю має поступальну динаміку до освоєння старшокласниками культурних здобутків світового і вітчизняного мистецтва та ціннісних орієнтирів у соціумі. Характеристика організаційного процесу в «колективі бального танцю» уможливорює наголос на тенденціях формування гармонійної особистості та обґрунтованих особливостей дітей старшого віку, які займаються бальним танцем.

У контексті сучасних підходів до естетичного виховання старшокласників, завдання педагогіки – формування гармонійної особистості, можуть вирішуватися шляхом занять бальним танцем. Навчально-виховний процес в середовищі бального танцю зорієнтований на особистісно-орієнтоване виховання і здійснюється через опанування відповідних екзерсисів, участь старшокласника в танцювальних постановках, створення ним власного хореографічного продукту та його демонстрація.

У процесі занять бальним танцем створюються умови, за яких старшокласник є суб'єктом процесу навчання і виховання, а його особистість усвідомлюється на рівні вищої цінності, як самоціль педагогічного впливу. Технології хореографічної діяльності на заняттях бальним танцем спрямовуються на формування індивідуальних якостей кожного учасника колективу, самобутності та неповторності, стимулюють поетапне естетичне спрямування у виховному процесі учнів старших класів.

Оскільки, найбільш популярним видом мистецтв серед старшокласників є насправді бальна хореографія, то саме танець виконує роль подекуди розважально-рекреаційного елемента, що дає імпульс для піднесення та збудження емоційної сфери. Танець в молодіжній культурі є, до певної міри, інтегруючим елементом прилучення старшокласників до загальнолюдських цінностей.

Не менш важливим є факт, що бальний танець дає можливість комунікативного простору, розширює і поглиблює його. Тим самим він виконує функцію задзеркала у свідомій або неусвідомленій формі, являючи собою об'єктивний фон культурного середовища старшокласників.

До недавнього часу бальний танець не був предметом захоплення в навчально-виховній практиці закладів освіти. Проте нині, широка мережа хореографічної діяльності актуалізує танцювальні гуртки, студії, ансамблі. Серед провідних завдань колективів бального танцю – естетичне виховання школярів, технічна підготовка учасників. Сучасні підходи вимагають від керівника колективу врахування вікових особливостей, їх фізичної підготовки. Тому старшокласники, які займаються бальною хореографією, намагаються за будь-яку ціну досягнути найкращого результату. Такий вектор особистості дещо нівелює процес естетичного виховання старшокласників. Змінити таку ситуацію можна упровадивши в навчально-виховний процес

закладів освіти предмет «Бальна хореографія». Нахил саме до такого виду не є випадковим.

Так, наприкінці ХХ століття з бального танцю було зняте своєрідне «табу», він отримав високе визнання й до сьогодні є одним із популярних спрямувань танцювального мистецтва. Відтак хореографи, педагоги, психологи набули можливості застосовувати на практичному досвіді усестороннє застосування виразних засобів виховання, в тому числі й естетичного. До того ж, порівняно з іншими жанрами хореографії бальний танець дещо доступніший у засвоєнні. В класичному танці від виконавця вимагається відмінна технічна підготовка й вроджені антропометричні дані та фізичні якості. Мова класичного танцю для старшокласника важка для усвідомлення та розуміння. Народні танці, до прикрасі, мало привертають увагу старшокласників, хоча саме вони є джерелом знань про культуру різних народів, відправною точкою емоцій, проте вони не враховують танцювальних переваг і уподобань старшокласників.

Доступність і розуміння бального танцю сприяє розвитку естетичного інтересу школярів і їх включення в самостійну танцювальну діяльність, що формує рівень естетичного виховання в діапазоні емоційно-чуттєвих складових – радості, доброти, любові. Це сприяє розвитку естетичного смаку, краси рухів і жестів. Нарешті, бальний танець значно демократичний і доступний, уміння і навички можуть реалізовуватися школярами не лише в концертах, конкурсах, фестивалях, але й у повсякденні, що є однією із умов естетичного виховання.

Кажучи про естетичне виховання, ми маємо на увазі не тільки діяльність вихователів (хореографів), але і відповідну модель поведінки вихованців.

Суть естетичного виховання полягає у цілеспрямованому формуванні в людині естетичного відношення до дійсності. Оскільки, бальний танець є одним із засобів виховання, тому необхідно зазначити, що мистецтво має здатність регулювати виховним процесом. Виховання – специфічна форма суспільно значущої діяльності, що здійснюється суб'єктом (суспільство і його спеціалізовані інститути) по відношенню до об'єкту (індивід, особа, група, колектив, спільність) з метою вироблення у останнього системи орієнтації в світлі естетичних і художніх цінностей відповідно до уявлень, що склалися в певному суспільстві, про їх характер і призначення. В процесі естетичного виховання особи відбувається залучення індивідів до цінностей, переорієнтація їх у внутрішній духовний зміст шляхом інтерпріоризації. На цій основі формується і розвивається здібність людини до естетичного сприйняття і переживання, формується його естетичний смак і уявлення про ідеал

Виховання красою і через красу, яким і є бальний танець, формує не лише естетико-ціннісну орієнтацію особи, але і розвиває здібність до творчості, до творення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, в побуті, у вчинках і поведінці і, звісно, в мистецтві.

Естетичне виховання гармонізує і розвиває всі духовні здібності людини, необхідні в різних сферах творчості. Воно тісно пов'язано з етичним вихованням, оскільки краса виступає своєрідним регулятором людських взаємин. Завдяки красі людина часто інтуїтивно спрямовує свої дії до добра.

Мабуть, в тій мірі, в якій краса співпадає з добром, можна говорити про морально-естетичну функцію естетичного виховання.

Звідси, провідна роль естетичного виховання в розвитку пізнавальної здатності особи. Дослідники відзначають, що формуючи «естетичне мислення», виховання сприяє цілісному охопленню на індивідуальному рівні особливостей культури даної епохи,

розумінню її єдності і стилістичної спорідненості, що, на думку польської мисткині, ученої І. Войнар, є необхідною передумовою її теоретичного пізнання [1].

Разом з тим, віддаючи данину естетичному вихованню особи як специфічному за-собу розвитку «інтелектуальної орієнтації», не можна абсолютизувати гносеологічний підхід, що на практиці може виокремлюватися в суто просвітницькому розумінні сутності і завдань естетичного виховання, пильної уваги до художньої освіти та навчання. Навчити індивіда сприймати вже готові продукти естетичної діяльності – це важливе, проте зовсім не вичерпне всього комплексу завдань як специфічна сторона будь-якого виду творчої діяльності, оскільки саме розвиток творчих здібностей особи і слід вважати як провідне завдання естетичного виховання.

Естетична освіта, залучення особистості до скарбниці світової культури і мистецтва є необхідною умовою досягнення мети естетичного виховання особи [1].

Як свідчить досвід практичної діяльності і виховної роботи, що склалася у сучасному освітньо-мистецькому середовищі, звичайно виділяють наступні структурні компоненти естетичного виховання: естетична освіта, що закладає теоретичні і ціннісні основи естетичної культури особи; художнє виховання в його освітньо-теоретичному і художньо-практичному виразі, що формує художню культуру особи в єдності навичок, знань, ціннісних орієнтацій, смаків; естетична самоосвіта і самовиховання, орієнтовані на самовдосконалення особи; виховання творчих потреб і здібностей. Серед останніх особливу значущість мають так звані конструктивні здібності: індивідуальна експресія, інтуїтивне мислення, творча уява, бачення проблем, подолання стереотипів.

Естетичне виховання здійснюється на всіх етапах вікового розвитку особи. Чим раніше вона потрапляє в сферу цілеспрямованої естетичної дії, тим більше підстав сподіватися на його результативність.

Демократичні перетворення в педагогічній науці визначили законодавчий зміст статті 14 «Загальних вимог до змісту освіти», де звертається увага громадськості на те, що «зміст освіти... повинен бути орієнтований на: адекватний світовий рівень загальної і професійної культури суспільства; формування у учнів адекватних сучасному рівню знань і рівню освітньої програми (ступеню навчання) картини світу...» [2, 84].

Ми виділяємо в даному контексті ідею демократизації педагогічної і культурної діяльності. Вважаємо, що дана ідея виражена самими принципами державної політики у сфері освіти, серед яких: гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особи. Виховання ... пошана до прав і свобод людини ... [2, 85].

Виокремлені принципи виражають ідею пріоритетності вільної форми співпраці педагога і учня, перспективність культуротворчих форм роботи, де можливо здійснювати обмін культурними цінностями не тільки дорослого хореографа і підлітка, але і самих підлітків між собою. Закон «про освіту» роз'яснює, що «зміст освіти... повинен бути орієнтований на: забезпечення самовизначення особи, створення умов для її самореалізації» [2, 87].

Таким чином, намітилася тенденція державної підтримки: індивідуальних потреб кожного в гармонійному і всебічному розвитку; в отриманні кожною особою відмінній від інших естетичної культури.

Звідси, важливого значення в питанні формування естетичної вихованості на заняттях хореографією надається не тільки індивідуальному розвитку танцювально-пластичних навичок учнів, але і самого хореографа. Цей процес відрізняється цілеспрямованою взаємодією, підтримкою хореографа їх власних можливостей, спонукуючи самовизначен-

ня особи в пропонованих варіантах хореографічної творчості, сприянням учнів в усвідомленні їх особистісних хореографічних досягнень, створенням сприятливих умов осмислення значущості культурного самопізнання, самовладання і самопостачання їх власних результатів різної хореографічної діяльності через естетичне спрямування.

Правомірність авторської інтерпретації поняття «естетичне виховання» підказана різними авторськими концепціями змісту даного терміна, де кожен учений по-своєму визначає його в контексті власних досліджень.

На думку М. Кагана, «Естетичне – це якісний показник досягнень особи в її здатності відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя» [3, 18].

Важливість бального танцю у естетичному вихованні старшокласників розуміється як один із засобів образного світосприйняття, естетичного смаку, здатності до самостійного життя, сприяє підвищенню міжособистісної культури. Можна передбачити, що систематичне цілеспрямоване заняття танцем із врахуванням вікових і психофізіологічних особливостей учасників танцювального колективу дозволить максимально використати можливості бального танцю в естетичному вихованні старшокласників. Теоретичне і практичне засвоєння латиноамериканської програми сприяє розвитку ініціативи, творчого підходу, самостійності в естетичній діяльності [4].

Латиноамериканські танці використовуються нами також для формування в учасників почуття міри і естетичного смаку. Характерною особливістю цих танців є незвичайний синкопований ритм і виразна активна робота стегнами. Тут важливо, що в процесі засвоєння танців у вихованців формується почуття міри й вони не перетворюють елегантність стегових рухів у вульгарні вихляси. Таким чином, шляхом засвоєння латиноамериканських танців у старшокласників формується здатність самостійного міркування, заснованого на набутих естетичних знаннях. Наприклад, щодо виконання танцю «Ча-ча-ча» немає єдиної думки про походження його назви. Одна із версій пов'язана із назвою рослини Антільських островів, стручок якого називався «ча-ча» й використовувався для виготовлення музичного інструменту супроводу танцю. Інша версія – це звук сипучого піска в музичному інструменті – маракас. Відтак, назва означає звук шаркання ніг під час танцювання. Така невизначеність дає можливість вихованцям, враховуючи емоційну насиченість, ритмічний рисунок, стилістику рухів, висловити власне міркування по цьому питанню.

Провідним мелодичним елементом цієї групи танців є ритм, а основним виразним засобом – ритмопластика рухів. Ритмічний рисунок латиноамериканського танцю різноманітний і оригінальний. Це дає можливість танцювникам через виразність рухів, жестів, міміки висловити широкий діапазон почуттів, емоцій, настроїв. В «Румбі» – ніжність, чуттєвість, сум; в «Ча-ча-ча» – радість, кокетство, у «Самбі» – експресію, у «Джайві» – безтурботність.

Таким чином заняття латиноамериканськими танцями впливають на ступінь розвитку естетичних почуттів і емоцій, естетичного смаку, естетичних знань, естетичної діяльності.

Уся танцювальна культура передбачає музичне оформлення. Так, музика є провідним елементом танців європейського походження, саме вона керує танцювальними рухами, визначає їх характер та виразність. Наприклад, романтику, м'якість, таємничість передаються широкими і плавними рухами «Повільного вальсу». Основою характеру європейських танців є взаємовідношення танцюючої пари, їх виразні рухи, жести, міміка. Легкість та динаміка танцю «Швидкий Фокстрот» побудовані на невисоких стрибках та схрещуванні ніг. Малюнок цього танцю може бути представлений як ута-

емнічена гра танцюючих, де вони чередують енергійні кроки і повороти з раптовими зупинками, паузами, під час яких танцівники розхитуються в ритм музики [4]. Ця особливість європейських танців сприяє розвитку у старшокласників артистичних здібностей – компоненту, що визначає рівень виконавської танцювальної майстерності. Тому парне виконання є однією із здатностей бального танцю в естетичному вихованні старшокласників.

Висновки. Естетичне виховання старшокласників, що займаються бальним танцем, тісно пов'язане із самовихованням, що передбачає формування власних позитивних якостей, та перевихованням, спрямованим на подолання негативних якостей особистості. Самовиховання розпочинається із самопізнання, що є запорукою успіху та важливим чинником гармонійної особистості.

Старшокласники, які займаються бальною хореографією набувають не лише естетико-ціннісну орієнтацію особи, але у них розвиваються здібність до творчості, до творення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, в побуті, у вчинках і поведінці і, звісно, в мистецтві.

Подальше дослідження даної проблеми може бути спрямоване на творення системи хореографічної творчості школярів різної вікової аудиторії; на вивчення танцювальних явищ у художній культурі; на створення інтегрованих курсів сфери естетичного виховання школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Естетичне виховання // Філософська енциклопедія. – М., 1970. – Т. 5. – 578 с.
2. Закон «Загальні вимоги» // Освіта в документах. – М., 1996. – 168 с.
3. Каган. М. Эстетическая и художественная культура / М. Каган // Эстетическая культура и художественная культура. – М., 1983. – 63 с.
4. Регаццони Г. Латино-американские танцы / Г. Регаццони, А. Росси, А. Маджони // [пер.с фр. Г. В. Евдокимова]. – М. : БММ АО, 2001. – 192 с.

Статтю подано до редакції 09.10.2014 р.

**ФІЛОСОФІЯ ТАНЦЮВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА
ЗА ПЛАТОНОМ ТА ЛУКІАНОМ**

У статті вперше у вітчизняній науці здійснено аналіз танцювальної теорії танцювального мистецтва за ідеями давньогрецьких філософів Платона та Лукіана. Автор вперше в Україні аналізує особливості і характеристики вимог до професійного танцю у добу Давньої Еллади у V–II століття. Визначаються естетичні критерії до професійного навчання танцівника.

Ключові слова: танцювальне мистецтво, філософія танцю, танець античності, теорія танцю професійного Давньої Еллади.

Sharykov D. Dance art philosophy according the Plato and Lucian. The dance art theory analysis according the ancient Greek philosophers Plato and Lucian ideas is made in the article. The author for the first time in Ukraine analyzed the requirements features and specifications for professional dance in the Ancient Greece era in the V–II century. The aesthetic criteria to the professional training of a dancer are determined.

Key words: dance, philosophy, dance, dance antiquity, professional dance theory of Ancient Hellas.

Шариков Д. Філософія танцювального мистецтва по Платону і Лукиану. В статье впервые в отечественном искусствоведении осуществлен анализ танцевальной теории танцевального искусства по идеям древнегреческих философов Платона и Лукиана. Автор впервые в Украине анализирует особенности и характеристики требований к профессиональному танца в эпоху Древней Эллады в V–II века. Определяются эстетические критерии к профессиональному обучению танцовщика.

Ключевые слова: танцевальное искусство, философия танца, танец античности, теория танца профессионального Древней Эллады.

Постановка проблеми. На сьогодні дослідження теорії танцю доби античності, майже відсутні у вітчизняному мистецтвознавстві. Проблема, якій присвячене дослідження, є цікавою тим, що вперше у вітчизняному мистецтвознавстві аналізується естетична концепція, критерії та вимоги до професійного танцю й танцівника у Давній Елладі у V–II століттях за філософськими ідеями Платона та Лукіана.

Аналіз досліджень. Дослідженнями з даної проблематики присвячені праці: з професійного танцю мимів Античності – Л. Блок [5], М. Гваттерини, С. Худеков [14], Д. Шариков [15]; з естетики й філософії мистецтва А. Лосев та В. Асмус [15]. та ін.

Відповідно, нашою метою виступає аналіз філософії танцювального мистецтва за Платоном та Лукіаном.

Виклад основного матеріалу. Залежно від того креативного завдання митець у буд-якій галузі, у даному випадку – хореограф, може свідомо, або ідеалізувати явища, речі, об'єкти, предмети, або представити їх у смішному і потворному вигляді, або відобразити чи репрезентувати їх у звичайному, реалістичному чи натуральному вигляді. *Механічні мистецтва* (лат. Mechanicae Artes) вважались нижчими, оскільки вони засновані на підробці, імітації, наслідуванні природі. Згідно з теорії Платона, наслідування та імітація (грец. μιμησις) – «тільки механіка», а не філософія (пізнання, осмислення, вивчення) природи. На ранніх етапах, у період архаїки, класики та еллінізму (800 р. до

н.е. – 100 р. до н.е.) формування античного мистецтва такого поділу не існувало, усі мистецтва (грец. τέχνη) були і «механічними», і «вільними» (філософія, логіка, риторика, граматики, історія, література, архітектура, скульптура, живопис, астрономія, математика, геометрія, механіка, медицина, музика, театр, пантоміма, танець).

Обґрунтування терміна «вільні» зводилося до наступного: граматики – навчає висловлювати думки досконалою мовою (давньогрецька, латина); риторика – навчає приховувати думки під невизначеністю; логіка – навчає і розвиває інтелектуальні та раціональні здібності; арифметика – навчає і відкриває доступ до розуміння і обчислення гармонії Всесвіту; геометрія розкриває красу світу у формах і конструкції; музика нагадує про гармонії звучання і вібрації небесних сфер. Астрономія навчає розуміння властивостей простору і часу, співвідношення акту творіння світобудови, космосу, планет, часових можливостей людини. Володіючи цими мистецтвами, антична людина може впоратися з усіма труднощами життя.

Мусичне мистецтво або виховання (від давньогрецької – μουσική, загальна освіта, духовна культура, буквально – мистецтво муз: Уранія – астрономія; Кліо – історія; Ерато – любовна поезія; Еврота – лірична поезія; Калліопа – епічна поезія; Мельпомена – трагедія; Палія – комедія; Полігімнія – пантоміма; Терпсихора – танець) – система розумової й інтелектуальної, естетичної й моральної освіти в Давній Елладі. Воно включало літературну і музичну освіту, вивчення ораторського мистецтва, політики, етики, філософії, астрономії, історії, пантоміми, театру, танцю. Найбільшого розвитку отримало в системі афінської освіти, де поєднувалося з гімнастикою [5, с. 74–77].

Платон (Πλάτων) (427–348 рр. до н.е.) – давньогрецький філософ, мислитель, періоду «класики» поряд з Піфагором, Парменідом і Сократом основоположник європейської філософії; голова власної школи, відомої як Академія Платона. Його основні філософські погляди спирались на досягнення піфагорійців і сучасних йому математиків, він побудував свою філософську систему, моделюючи три виміри – світи: світ речей, який постійно змінюється, світ ідей (ейдосів – είδος) – вічний та незмінний та проміжку між ними – світ математичних об'єктів. Важлива заслуга Платона, саме для представників хореографічної культури є в його роздумах і поглядах про хоровод, танець, гармонію і ритм, мусичне мистецтво тощо.

Наведемо уривок з твору Платона «Закони» (книга № 2) «Про мистецтво танцю, ритму, музики, гімнастики – Μουσική (χορούς) εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αληθινή νομοθεσία»: мовою оригіналу та проаналізуємо його ствердження у контексті теорії танцю: «Отже, правильно спрямовані задоволення та страждання складають виховання; але в житті людей, вони в багатьох випадках послаблюються та викривляються. Тому боги, з милосердя до людського роду, народженому для праці, встановили замість відпочинку від цієї праці, божественні свята. Вони подарували Діоніса, Муз, Аполлона – їх покровителя, як головних учасників цих свят для виправлення недоліків у вихованні людей. Відтак, повторюю, треба розглянути: дійсне чи та узгоджене з природою наше теперішнє твердження. Ми стверджували, що будь-яка молода істота не може, так би мовити, зберігати спокій ні в тілі, ні в голосі, але завжди прагне рухатись і видавати звуки, таким чином молоді люди стрибаючи і скакаючи, знаходять задоволення, наприклад у танцях та іграх, або кричать на весь голос [1, с. 87].

Отже, Платон наголошує на божественному походження мусичного мистецтва танцю, яке призначене вдосконалювати людську природу задля естетичного виховання людей у суспільстві. Також він зазначає, що танцювальне мистецтво більш властиво саме молодим людям.

В інших живих істот не має відчуття нестрункості чи стрункості в рухах, яке зветься гармонією та ритмом. Ті ж боги, про яких ми говорили, що вони є вчителями наших хороводів, дали нам відчуття гармонії і ритму, яке співіснує в людей разом із задоволенням. За допомогою цього відчуття боги, рухають нами і керують нашими хороводами, які об'єднуються в піснях і танцях, гімнастиці, наспіві тощо. Хороводи були так названі через внутрішню спорідненість їх з словом «радість» (χαρά) [14, с. 121].

Розуміння людсьми відчуття гармонії та ритму є певним засобом комунікації, як в стосунках між собою, так і в спільних урочистостях, святах, де мистецтво музики й танцю було суспільним об'єднувальним чинником.

Ми не погодимось насамперед з цим і встановимо, що первинне виховання відбувається через Аполлона і Муз. Отже, ми скажемо, що людина, яка систематично тренується в хороводах, гімнастиці, співає, є людиною вихованою, а той, хто недостатньо тренується в них, є невихованим! Мистецтво хороводу в цілому складається з пісень і танців. Тому гарно вихована людина повинна вміти досконало співати і танцювати (Платон наголошує, що правильне тренування у танці та його гімнастичних рухах є вкрай важливим у вихованні цілісної та освіченої людини. Він зауважує, що ті люди які неухважно ставляться до танцювального тренінгу, не зможуть бути повноцінно вихованими у суспільстві).

Ми кажемо: «Ця людина гарно співає і танцює!» Які ж рухи ми можемо назвати гарними? У мусічному мистецтві є тілорухи і наспіви. Через те, що предметом мистецтва є гармонія і ритм, то воно може бути виключно ритмічним і гармонічним. Спів і тілорухи в людини будуть різними, щоб там не говорили вчителі хорів, стверджуючи, що всі рухи є чудовими. У божуза вони будуть потворними, дисгармонійними, у сміливого навпаки – гарні, гармонійні. Усі наспіви і тілорухи, які виражають душевне і тілесне добро, є чудовими і гарними! Наспіві і тілорухи які виражають душевне і тілесне зло, є жахливими і потворними!» [14, с. 126–130].

Платон, класифікує рухи танцю за принципом їх естетичності та побудовані за музичними принципами: ритму та гармонії. Він зазначає, що характер людини найчастіше правильно відтворює вражальність певного руху як у позитивному, так і в негативному ракурсі. Він також, наголошує на чіткої візуальній репрезентації рухів людей в танці за їх етичним та естетичним змістом.

Лукіан (Λουκιανός) (180–120 рр. до н.е.) – давньогрецький письменник, сатирик, філософ періоду еллінізму. Родом із м. Самосати, Сирія. Лукіан виступав із сатирою на давньогрецьких богів і героїв, а також із критикою античної філософії, риторики й історіографії. Спочатку займався, займався відстороненою риторикою. Пізніше написав низку творів, що відрізняються яскравою критичною і сатиричною спрямованістю.

Наведемо уривок з твору Лукіана «Трактат про танець – *Μια πραγματεία ορχητικής χορού*» який поділений на певні розділи і концептуальні висновки з теорії танцю. «Загальні роздуми», «Поширеність танцю в Давній Елладі» (взагалі мається на увазі античний танець), «Значення навчання для танцюриста», «Виразні відмінності танцю як сенсу життя», «Помилкові прийоми в танці», «Загальні висновки». Ми проаналізуємо ці розділи, так як саме вони є важливим для розуміння поглядів Лукіана на теорію професійного танцю у період еллінізму (330–30 р. до н.е.) [5, с. 81–85].

«Поширеність танцю в Давній Елладі». Лукіан доводить, що танець виник у глибоку Давнину, у часи створення всесвіту, разом з давніми Еросами. Він бачив ознаки оригінальності танцю в колі зірок, небесних світил космосу, їх гармонійний спіралевидний рух у величчї всесвіту. Цитуючи Сократа, Лукіан стверджував, що мистецтво танцю є

гідним і почесним для людини, яка через нього навчається впевненості, витонченості, її рухи стають шляхетнішими та гармонійними [3, 7–22].

Отже, *Лукіан наголошує також як і Платон на виключному й особливому місці танцювального мистецтва у суспільстві та визначає його всесвітнім творінням. Також, візуальні ознаки танцю, за Лукіаном, ототожнюють гармонічний рух всесвіту, зірок тощо. Він зазначає також як Платон, що танцювальне мистецтво є допомагає виховувати людину в суспільстві. Він наголошує, що саме через танець людина, становиться впевненою, витонченою, гідною, а також її тіло рухи набувають естетичності й шляхетності.*

Порівнюючи танець і трагедію, Лукіан стверджував, що танець є набагато красивішим, ніж трагедія, тому що остання є вродлива – потворні, сатиричні і жахливі маски, штучно розширені фігури, актори які перебільшують у грі, втрачаючи життєву правду. Танцівника Лукіан вважає шляхетним, з гарним зовнішнім виглядом [3, 29–32].

Лукіан, порівнюючи танець і трагедію стверджує, що саме танець є більш правдивішим і виразальнішим у передачі життєвої реальності у суспільстві ніж театральна трагедія. Рухи танцівника несковані, виразальні й динамічні на відміну від акторів в яких атрибути костюму, маска, унеможливають передачу художнього образу сюжета твору.

«Значення навчання для танцюриста». Лукіан описує вправи для танцівника, які він повинен робити, щоб оволодіти майстерністю танцювального мистецтва. У цій теорії, Лукіан стверджує про танцівника як про художника. Мистецтво танцю є вищою наукою рухів які поєднують музикою, ритмом, геометрією, філософією – через сприйняття природи і моральності, а також інших мистецтв – живопису і скульптури. Танцівник обов'язково повинен знати міфологію та історію, щоб мати змогу зображувати в танці певний образ чи персонаж. Використовуючи всі можливі виразні фігури, танцівник може вільно зображати міфічні та історичні події [3, 35–36].

Лукіан особливо наполягає на тому, що потім за часів ренесансу повторять і значать видатні майстри танцю XVI століття Фабріціо Каррозо, Чезаре Негрі, Гуан Арбо. А саме на: професійному знанні танцювальної гімнастики майбутнім виконавцем; танцівник повинен володіти знаннями з музики (мелодія, ритм, гармонія, гама, знання музичного інструменту), геометрією (арифметика, планоμετρία, теорема Піфагора, нумерологія, теорію поділу, теорію про фігури – квадрат, куб, трикутник, тощо); філософію (філософські течії та вчення, які були на той час – піфагорійство, софісти, платонізм та неоплатонізм, стоїцизм, епікурейство); живопис і скульптура (анатомія та риси людського тіла, практики живопису); література та історія (міфи, трагедії, комедії, історичні події Троянської війни, греко-персидські війни, завоювання і держава Олександра Македонського). Це все за Лукіаном, створить гармонійного, освіченого професійного танцівника.

«Виразні відмінності танцю як сенсу життя». За Лукіаном, танцівник є також обов'язковим соціальним провідником у спілкуванні з людьми. Танцівник для нього – це оратор, доповідач, оракул, який своїми виразальними і динамічними рухами може передавати зміст і сутність навіть без музичного супроводу, співу, яке глядач обов'язково зрозуміє. Також танцівник повинен уміти самостійно передавати людські характери і стани – пристрасть, обожнювання, гнів, божевілля, засмученість.

Танець танцівника надто впливає на душу людини через те, що в танці все мудро немає безглузлого руху [3, 62–66]. Танцювальні видовища таким чином поліпшують душу, викликаючи благородне налаштування. Вимоги Лукіана до танцівників є такими:

повинен мати хорошу пам'ять, бути обдарованим, кмітливим, дотепним і найгарнішим у кожному певному випадку. Крім того, танцівник повинен знати вірші й пісні, щоб мати змогу вибрати кращі мелодії. Танцівник повинен бути середнього росту не карликовим, чи малим не занадто довгим, ні в якому разі не повинен бути товстим, тіло повинне бути бездоганно збалансованим у пропорціях і фізично натренованим. Це є дуже важливим, щоб у глядача при погляді на танцівника складалось гарне і приємне враження [3, с. 75].

Лукіан зазначає, що професійний танцівник не просто демонстрантом і виконавцем гарних рухів в видовищах. Він вказав на важливу роль танцівника у суспільстві, який через власну зображально-виражальну репрезентацію і комунікацію через танець з глядачем впливає на його душевний й психологічний стан. Лукіан, стверджує, що важливою якістю професійно танцівника є: вміння виражально, реально і точно передавати характерні стани людей у суспільстві; мати гарну пам'ять і вміння швидко реагувати у непередбачених обставинах; чітко і гарно читати вірши й співати пісні, що чітко орієнтуватись у виборі музичного супроводу; естетична, натренована, рівномірна і пропорційна структура тіла – корпус, шия, руки, ноги.

«Помилкові прийоми у танці». На сам кінець, Лукіан говорить про недоліки танцівника. Це стосується помилок у передачі рухів під музику, поспішати чи запізнюватись у ритмах, сплутувати чи неякісно передавати зміст танцю чи вистави. Рухи танцівника повинні бути вдосконалили, ритмічними, гарними, гармонійними та розміреними, глядач у танцівникові повинен побачити самого себе як у дзеркалі.

«Κοῦνόςκῃ Τέ Ἴψοις» – *пізнай самого себе*, як сказав Сократ, є необхідним і дуже важливим для танцівника. Іноді танцівники перебільшують образність у танці, що є неприпустимим. Наприклад ніжність стає дуже жіночною, а мужність – дикістю та звірством [3, с. 80–84].

Лукіан застерігає професійних танцівників від зайвих помилок у їх творчості: по-перше, він наголошує на симфонічному виконанні танцювальних рухів під музичний супровід, чітко слідуючи ритму і мелодії (через багато століть ця ідея танцисимфонічності стане важливою у період танцю ренесансу XVI століття – Чезаре Негрі; танцю і балету бароко XVII–XVIII століття П'єр Бошан, Луї Пекур, Рауль Фьойс, Луї Дюпре, Марі Салле; період балетного просвітництва і романтизму кінець XVIII – XIX століття – Жан Жорж Новерр, Карло Блазіс, Шарль Дідло, Август Бурнонвіль, Маріус Петіпа; остаточне складання танцисимфонії в балетному мистецтві завдяки творчості Михайла Фокіна, Федора Лопухова, Льва Мясіна, Джорджа Баланчіна, Леоніда Якобсона, Джона Кранко, Іржи Кіліана, П'єра Лакота на протязі всього XX століття); по-друге, точно передавати художній образ і сюжет танцю (його зміст, персонажів) без перебільшень та неостаточної акторської майстерності (про це також потім наголошували балетмейстери XVIII–XX століття Жан Жорж Новерр, Карло Блазіс, Август Бурнонвіль, Михайло Фокін, Олександр Горський, Ростислав Захаров, Юрій Григорович, Кенет Макмілан, Ролан Пті, Моріс Бежар).

Висновки. Отже, можна констатувати, що в античні часи, а саме у період еллінізму філософами Платоном і Лукіаном було складено теорію танцювального мистецтва, яке за ними має виключне божественне походження. Яке дароване людям за для естетичного виховання і виправлення власних недоліків особистості через недосконалість людської природи та краси. Також, для можливості людям виказувати свої радості та насолоджуватись красою божественного дару. Ними, зазначено, що танець поділяється як на аматорський для всіх, так і професійний. Професійному танцівникові обов'язково

знатись на математиці, геометрії, музиці, літературі, історії, окрім мистецтва танцю. Відбір професійного танцівника повинен бути ретельним, а також його системне і правильне навчання гімнастики танцю. Візуально танцівник повинен мати естетичні пропорції та вигляд. Наголошено, що професійний танцівник обов'язково повинен розумітись на правильній передачі художнього образу під музичний супровід. Зазначено, що окрім професійного володіння танцем, виконавець повинен бути ще й професійним актором і вміти втілювати всі складні особливості образу для передачі сюжету танцю чи танцювального дійства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Блок Л. Классический танец : история и современность / Л. Блок. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
2. Платон. Сочинения в четырех томах : пер. с греческого / [под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса]. – СПб. : СПб. ун-т, «Олег Абышк», 2007. – 731 с. – Т. 3, Ч. 2 : Закони. Книга № 2. «Πλάτων. Μοῦσικς (χοροῦς) εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αληθινή νομοθεσία». – Музыкальное (хороводное) воспитание как необходимое условие истинного законодательства.
3. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Эллинистическая эстетика II–I веков; [под общ. ред. Тахо-Годи А.А., Троицкий В.П.]. – М. : Мысль, 2002. – С. 5–84. – Том V, кн. II : Λοκιάνος. Μια πραγματεία σχετικά χορού. – Лукиан о танцевальном искусстве.
4. Худеков С. Всеобщая история танцев / С. Худеков– М. : Эксмо, 2009. – 608 с. : ил.
5. Шариков Д. Мистецтвознавча дисципліна хореологія як феномен художньої культури. Філософія балету та онтологія танцю : [монографія] / Д. Шариков. – К. : Кафедра театрального мистецтва. Київський міжнародний університет, 2013. – Ч. 1. – 204 с

Статтю подано до редакції 20.09.2014 р.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК: 811.112.2:811.161.2125

Наталія БІЛОУС,
м. Київ

БАЗОВІ КОНЦЕПТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ ТЕОРЕТИКО-ТЕОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ТА ЇХНЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У статті розглядається перелік базових теологічних концептів, які складають ядро концептосфери німецькомовного теоретико-теологічного дискурсу і реалізуються у теоретико-теологічних текстах мовою оригіналу. Здійснено аналіз відтворення значень цих концептів на матеріалі перекладів теоретико-теологічних текстів українською мовою.

Ключові слова: базовий концепт, концептосфера, теоретико-теологічний дискурс, теоретико-теологічний текст, ядро, приядерна зона, еквівалент, частковий відповідник.

Bilous N. Basic concepts of German theoretical texts and theological discourse and its representation in Ukrainian translation. In the article is reviewed the list of the basic theological concepts that form a nucleus of the concept of the theoretical and theological discourse, which are implemented in theoretical and theological texts in the original language; realized the analysis of a reproduction of these concepts, which is based on the material of the theoretical and theological texts in Ukrainian language.

Key words: basic concept, sphere of concepts, theoretical and theological discourse, theoretical and theological text, nucleus, near-nuclear zone, partial equivalent.

Білоус Н. Базовые концепты немецкоязычных текстов теоретико-теологического дискурса и их репрезентация в украинском переводе. В статье рассматривается список базовых теологических концептов, которые составляют ядро концептосферы немецкоязычного теоретико-теологического дискурса и реализуются в теоретико-теологических текстах языком оригинала. Проводится анализ отображения значения этих концептов на материале переводов теоретико-теологических текстов на украинском языке.

Ключевые слова: базовый концепт, концептосфера, теоретико-теологический дискурс, теоретико-теологический текст, ядро, приядерная зона, эквивалент, частичное соответствие.

Постановка проблеми. Актуальність пропонованої статті зумовлюється недостатньою розробленістю класифікації базових концептів німецькомовного теоретико-теологічного дискурсу та відсутністю досліджень їх репрезентації в українському перекладі теоретико-теологічних текстів.

Аналіз досліджень. Теологічному дискурсу загалом та у перекладознавстві зокрема було приділено увагу в роботах зарубіжних та вітчизняних науковців, а саме у працях П. Абелара [1], А. Гадомського [4], О. Чевела [8], Ю. Чернишової [9]. Вивчаючи вищезгадану проблематику в межах теоретико-теологічного дискурсу, нами не було знайдено жодних досліджень, у яких був би здійснений аналіз базових концептів теоретико-теологічного дискурсу у німецько-українському напрямі перекладу.

Мета дослідження полягає у визначенні базових концептів німецькомовних текстів теоретико-теологічного дискурсу та встановлення особливостей відтворення значень © Білоус Н. Базові концепти німецькомовних текстів теоретико-теологічного дискурсу та їхня репрезентація в українському перекладі

цих концептів у перекладах згаданих текстів українською мовою. Об'єктом дослідження є німецькомовні теологічні тексти, які належать до теоретико-теологічного дискурсу, та їх переклади українською мовою.

Матеріали дослідження склали теологічні тексти кардинала Йозефа Гьофнера «Christliche Gesellschaftslehre», кардинала Вальтера Каспера «Jesus der Christus», теолога Міхаеля Кунцлера «Die Liturgie der Kirche» та їх переклади українською мовою у авторстві С. Пташник, Р. Оглашеного, Н. Вельбовець, монахині Софії.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом науковці посилено цікавляться проблемами теорії перекладу у міждисциплінарному ракурсі, зокрема на перетині перекладознавства і когнітивної лінгвістики. Категоріально-понятійний апарат когнітивної науки набуває все більшої ваги під час перекладацьких розвідок і пояснення їх результатів. Репрезентація концептів мовою оригіналу та дослідження особливостей їх відтворення мовою перекладу стає інноваційним напрямом у теорії та практиці перекладу. Разом із тим перекладацьке відтворення концептів та окремих елементів їх структури потребує детальнішого наукового розгляду.

У нашій розвідці ми розглянемо фрагменти оригіналу і перекладу теоретико-теологічних текстів у межах когнітивної парадигми, а також надамо перелік базових концептів концептосфери згаданих текстів, представлений мовою оригіналу і мовою перекладу.

1. GOTT	БОГ
2. GLAUBE	ВІРА
3. CHRISTUS	ХРИСТОС
4. MENSCH	ЛЮДИНА
5. WELT	СВІТ
6. NATUR	ПРИРОДА
7. THEOLOGIE	ТЕОЛОГІЯ
8. KIRCHE	ЦЕРКВА
9. HEILIG	СВЯТИЙ
10. GESELLSCHAFT	СУСПІЛЬСТВО
11. FAMILIE	СІМ'Я
12. ORDNUNG	УСТРІЙ
13. ARBEIT	ПРАЦЯ
14. STAAT	ДЕРЖАВА
15. GEISTIG	ДУХОВНИЙ
16. GEMEINSCHAFT	СПІЛЬНОТА
17. WERT	ЦІННІСТЬ
18. KULTUR	КУЛЬТУРА
19. WORT	СЛОВО
20. LITURGIE	ЛІТУРГІЯ

Табл. 1. Базові концепти концептосфери текстів теоретико-теологічного дискурсу (ТТД)

Таблиця презентує 20 концептів, установлених під час аналізу теоретико-теологічних текстів німецькомовного християнсько-богословського дискурсу. [5; 6; 7; 10; 11;

13] Усі одиниці розташовані за принципом зменшення абсолютної частоти їх уживання у текстах ТТД. Як видно з таблиці, не всі концепти відповідають поняттям релігійного дискурсу, а саме – більше половини наведених одиниць (12 із 20) належать до універсальних концептів, сфери функціонування яких не обмежуються рамками одного типу дискурсу. Серед таких концептів, з одного боку, можна назвати MENSCH, WELT, NATUR, FAMILIE, ORDNUNG, ARBEIT, WERT. З іншого боку, концептами з найвищою частотою уживання виявились типово релігійні поняття: GOTT, GLAUBE, CHRISTUS. Зрештою, концепти, які можна було б віднести до типових саме у теоретико-теологічних текстах, за результатами аналізу представлені маргінально – їх налічується лише 2: THEOLOGIE та LITURGIE.

Враховуючи той факт, що базові концепти (ядра) за своєю семантикою та структурою наближаються до термінів, їх відтворення у перекладі не викликає особливих труднощів. Так, у більшості випадків перекладу концептів українською мовою у цільових теологічних текстах ми зафіксували наявність еквівалентів (однозначних словникових відповідників). Утім, три концепти були відтворені мовою перекладу за допомогою часткових відповідників (неповних еквівалентів за класифікацією В. С. Виноградова) [3, 82]: ORDNUNG – УСТРІЙ; ARBEIT – ПРАЦЯ; GEMEINSCHAFT – СПІЛЬНОТА. Наведені відповідники класифікуються як неповні за принципом незбігу обсягу семантичної інформації, закладеної до одиниці оригіналу та відтвореної у одиниці перекладу.

Так, повним відповідником (еквівалентом) для концепту ORDNUNG виступає українська лексема ПОРЯДОК, утворюючи ядро для названого концепту в українській мові. Водночас одиниця вихідної мови *die Ordnung* має, як відомо, складну полісемантичну структуру, що охоплює не тільки загальномовні, а й вузькофахові значення.

За даними тлумачного словника німецької мови «Duden» можна виділити ядерне значення для концепту ORDNUNG, так звану архісему: 1) *durch Ordnen hergestellter Zustand, das Geordnetsein* – укр. порядок, упорядкованість. До значень приядерної зони наведеного концепту ми відносимо згідно із словником Duden: 2) *geordnete Lebensweise* – укр. режим; 3) *Einhaltung der Disziplin, bestimmter Regeln im Rahmen einer Gemeinschaft* – укр. дисципліна; 4) *auf bestimmten Normen beruhende und durch den Staat mittels Verordnungen, Gesetzgebung o.Ä. durchgesetzte und kontrollierte Regelung des öffentlichen Lebens* – укр. врегулювання; 5) *Gesellschaftsordnung* – укр. лад, устрій. Зрештою, до периферії згаданого концепту належать фахові термінологічні значення, зокрема в галузі біології: 6) *größere Einheit, die aus mehreren verwandten Tier- oder Pflanzenfamilien besteht* – укр. ряд (у зоології); порядок (у біології).

Таким чином, робимо висновок про відтворення концепту ORDNUNG, присутнього в оригінальних текстах теоретико-теологічного дискурсу, через його частковий семантичний відповідник – концепт УСТРІЙ. Інакше кажучи, смисл базового концепту оригіналу був відтворений у перекладі українською мовою через одне із значень його приядерної зони, яке відповідало контексту оригінального твору.

Наведемо приклади заголовків окремих розділів тексту ТТД, що містять базовий концепт ORDNUNG, та порівняємо їх з україномовними перекладами: *die Ordnung der Wirtschaft* – економічний **успіх** [10, 12; 5, 7]; *das Ordnungsgefüge der Gesellschaft* – суспільний **успіх** [10, 4; 5, 6]; *die Ordnungsprinzipien der Gesellschaft* – **принципи суспільного устрою** [10, 2; 5, 5]. Навіть на підставі ізолюваних словосполучень можна пересвідчитись у вірному перекладацькому виборі відповідника із низки значень приядерної зони концепту. Проілюструємо згадану багатозначність концепту ORDNUNG на матеріалі ширшого контексту (завершеного речення):

1. *Wie der Kosmos von Ordnung und Harmonie durchwaltet sei, so besitze auch die Wirtschaft eine ihr vorgegebene natürliche Ordnung, eine «prästabilisierte Harmonie», in der alles von selber richtig laufe <... > [10, 157].*

1.1. *Як космос перебуває в стані порядку та гармонії, так і економіка має притаманний їй устрій, «наперед визначену гармонію», в якій усе правильно протікає само по собі <... > [5, 168].*

Як бачимо, навіть у найближчому контексті одного й того самого речення зустрічаються дві семи базового концепту ORDNUNG, для кожної з яких перекладач добирає свій семантичний відповідник: (а) *порядок* для ядерного значення концепту; (б) *устрій* для значення приядерної зони.

Розглянемо інший частковий відповідник *праця*, який перекладач застосував у цільовій мові для відтворення базового концепту ARBEIT. Так, українським еквівалентом концепту ARBEIT і водночас носієм ядерного значення служить лексична одиниця РОБОТА. Утім, перекладач свідомо розділяє два значення оригінального концепту і репрезентує їх аналогічно із попереднім прикладом через еквівалент і частковий відповідник. Наприклад:

2. *Die Werkbezogenheit der Arbeit ist im griechischen **érgon** und im lateinischen Opus ausgedrückt, während <...> das französische **travailler**, das russische **robotat** und das deutsche **arbeiten** <...> den Beigeschmack des Mühsamen und Beschwerlichen (Lästigen) haben. Dennoch gehört das Mühsam-Lästige nicht zum Begriff der Arbeit, da selbst für den fallenen Menschen nicht jede Arbeit sauer und lästig sein muß, wenn auch die meiste Arbeit unter dem Gesetz des Mühsamen steht [10, 122].*

2.1. *Спрямованість праці на її об'єкт виражено в грецькому слові «**érgon**» і в латинському «**opus**», тоді як слова <...> подібно до французького «**travailler**», російсько-го «**работать**» і німецького «**arbeiten**» -- виражають втому і тягар, які супроводжують працю. Однак важке й набридливе не належить до суті самого поняття праці, бо зовсім не кожна робота є обов'язково тяжкою, навіть для людини після гріхопадіння, хоча більшість робіт таки має печать чогось втомливого [5, 128].*

Як показує приклад, відповідниками німецького концепту ARBEIT у перекладі слугують лексеми *праця* і *робота*. На нашу думку, лексична одиниця *робота* може вважатись еквівалентом ядерного значення концепту ARBEIT, а *праця* становить частковий відповідник, який репрезентує смисл концепту через значення приядерної зони. Для підтвердження наших міркувань наведемо словникові дефініції для німецької та українських лексем, скориставшись, відповідно, тлумачним словником німецької мови «Duden» і «Великим тлумачним словником сучасної української мови» під редакцією В. Т. Бусела.

Відповідно до переліку, наведеному в словнику «Duden», лексема *die Arbeit* має такі значення: 1) *Tätigkeit mit einzelnen Verrichtungen, Ausführung eines Auftrags o. Ä.* – укр. діяльність, здійснення, виконання; 2) *das Arbeiten, Schaffen, Tätigsein; das Beschäftigtsein mit etwas, mit jemandem* – укр. робота; праця; 3) *Mühe, Anstrengung; Beschwerlichkeit, Plage* – укр. робота; зусилля; 4) *Berufsausübung, Erwerbstätigkeit, Arbeitsplatz* – укр. робота [14]. Можна зробити висновок, що ядерне значення концепту ARBEIT становить найбільш генералізована сема (2 – *das Arbeiten*), еквівалентами якої в українській мові виступають лексеми робота і праця. Тому необхідно з'ясувати принцип розмежування їх значень у мові перекладу.

За даними ТСУМ, лексична одиниця *робота* має такі значення: 1) дія за знач. робити; процес, дія, функціонування; 2) чиесь виконання чого-небудь, чийсь труд; 3) та чи

інша діяльність щодо виготовлення, створення, обробки чого-небудь; місце, де відбувається така діяльність; 4) коло занять, обов'язків; справа, діло; 5) праця, заняття, служба на якому-небудь підприємстві, в якійсь установі як засіб існування, джерело заробітку; 6) те, що підлягає виконанню, здійсненню, заходи для виконання, здійснення; предмет праці; 7) спосіб, манера, стиль виконання чого-небудь; 8) продукт чиєїсь праці, виріб, твір; 9) фіз. кількісна характеристика перетворення будь-якого виду енергії на інші її види [2, 1229].

У свою чергу, для лексеми *праця* словник наводить такий перелік значень: 1а) діяльність людини; сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії та мають своїм призначенням створення матеріальних і духовних цінностей; труд; трудовий процес, робота, на яку витрачається багато сил; 2а) трудовий процес певного фахівця; вид діяльності, пор. розумова праця; фізична праця; 3а) певний вид оплачуваної трудової діяльності; робота, служба за наймом як засіб існування, джерело заробітку; 4а) зусилля, напруження; 5а) матеріалізований результат якоїсь роботи, діяльності: літературний твір, витвір мистецтва, наукова робота; 6а) робота, функціонування машин і механізмів; 7а) корисна робота, виконувана тваринами, або її результат [2, 1103].

Як бачимо, кілька значень для обох лексем, наведених у словникових дефініціях, практично збігаються, наприклад: (2)-(2а); (3)-(2а); (5)-(3а); (8)-(5а). Утім, головною семантичною відмінністю між поняттями *робота* і *праця*, що становлять еквівалент і частковий відповідник концепту ARBEIT у мові перекладу, стає розуміння *роботи* як узагальненого позначення будь-якої дії, а *праці* – як свідомої діяльності, властивій лише людині. Виходячи з контексту оригінального твору кардинала Й. Гьофнера «*Christliche Gesellschaftslehre*», знаходимо підтвердження нашої думки у вихідному тексті:

3. Arbeit ist die bewußte, ernsthafte, objektbezogene Betätigung geistiger oder körperlicher Fähigkeiten des Menschen zur zweckmäßigen Verwirklichung von Werten, die der gottgewollten Sinnerfüllung des Menschen selber sowie der menschlichen Gesellschaft und letztlich der Ehre Gottes dienen. Die Arbeit ist als bewußtes Tätigwerden ein Vorrecht des Menschen, während das Tun der Tiere Instinkthandlung ist und vom «Arbeiten» der Tiere und Maschinen nur im übertragenen Sinne gesprochen werden kann, insofern der Mensch Tier und Maschine in seinen Dienst nimmt [10, 121].

3.1. Праця полягає у свідомій, серйозній, спрямованій на певний об'єкт діяльності людини, в застосуванні її духовних і фізичних здібностей для богоспасеного вдосконалення людського суспільства, а остаточно – на славу Господа. **Праця**, як свідомий вид діяльності, властива тільки людині, тоді як поведінка тварин керована інстинктом, а про «**працю**» тварин і машин можна говорити лише в переносному значенні, коли людина використовує їх для досягнення своєї мети [5, 128].

Отже, рибимо висновок, що *праця* становить частковий відповідник німецькомовного концепту ARBEIT, який (відповідник) репрезентує приядерне значення *bewußtes Tätigwerden als Vorrecht des Menschen*, обране перекладачем у контексті досліджуваного твору теоретико-теологічного дискурсу.

Таким чином, дані аналізу концептосфери оригінальних текстів ТТД та її відтворення в українському перекладі дозволяють зробити такі висновки. По-перше, було зафіксовано наявність у вихідних текстах різних типів концептів: (1) притаманних суто релігійному (теологічному) дискурсу (GOTT; GLAUBE; CHRISTUS; KIRCHE; HEILIG); (2) міждискурсивних універсальних концептів, типових для загальнонаціональної мови (MENSCH; WELT; NATUR; GESELLSCHAFT; FAMILIE; ORDNUNG; ARBEIT; STAAT;

GEISTIG; GEMEINSCHAFT; WERT; KULTUR; WORT); (3) концептів, притаманних текстам саме теоретико-теологічного дискурсу (THEOLOGIE; LITURGIE).

Відтворення наведених концептів у перекладі здійснюється переважно за допомогою еквівалентів: (GLAUBE – ВІРА; WELT – СВІТ; NATUR – ПРИРОДА), що пояснюється близькістю семантики і структури концептів до термінів.

По-друге, у деяких випадках спостерігаємо уживання у перекладі часткових семантичних відповідників, що пов'язане із перекладацьким вибором одного із багатьох значень вихідного концепту в мові перекладу, зумовленого контекстом оригіналу: (ORDNUNG – УСТРІЙ; ARBEIT – ПРАЦЯ; GEMEINSCHAFT – СПІЛЬНОТА). Інакше кажучи, у перекладі відбувається відтворення базового концепту (ядра) оригіналу через одне із значень його приядерної зони, а саме – за типом перекладацької відповідності «один до кількох» (Eins-Zu-Viele-Entsprechung – у термінології В. Коллера) [12, 230].

Висновки. На підставі проведеного когнітивно-перекладацького аналізу можна зробити загальні висновки про залежність концептосфери цілого тексту, а також перекладацького відтворення значень ядра і приядерної зони концепту від жанрових ознак досліджуваного тексту й типу дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абелар П. Theologia christiana / П. Абелар // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефона: в 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890 – 1907. – Т. 1. – С. 23–24.
 2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Буслел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
 3. Виноградов В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
 4. Гадомский А. О лакунах в системе лингвистической науки : проблема взаимодействия языка и религии / А. Гадомский // Культура народов Причерноморья. – 2004. – № 49. – Т. 1. – С. 164–167.
 5. Гюфнер Й. Християнське суспільне вчення / Й. Гюфнер [пер. з нім. С. Пташник, Р. Оглашенин]. – Львів : Свічадо, 2002. – 304 с.
 6. Каспер В. Ісус Христос / В. Каспер. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2008. – 424 с.
 7. Кунцлер М. Літургія Церкви / М. Кунцлер [пер. з нім. монахині Софії]. – Львів : Свічадо, 2001. – 616 с.
 8. Чевела О. Использование методов теоллингвистической герменевтики при интерпретации сакрального текста / О. Чевела // Православный собеседник. – 2006. – № 1 (11). – Ч. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www/ksb/ru/f10/bibl/resource/chevela.pdf>
 9. Чернишова Ю. Концептуальні та мовні аспекти перекладу сучасних італійських релігійних текстів : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.05 / Ю. Чернишова. – К. : Київ. нац. ун-т. ім. Т. Шевченка, 2010. – 253 с.
 10. Höffner J. Christliche Gesellschaftslehre / Joseph Höffner. – 4. Aufl. der Studienausg. nach der 8. erw. Aufl. – Köln : Presseamt des Erzbistums Köln, 1983. – 329 S.
 11. Kasper W. Jesus der Christus / W. Kasper. – Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag, 1974. – 332 S.
 12. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Wiebelsheim : Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co., 2004. – 343 S.
 13. Kunzler M. Die Liturgie der Kirche / M. Kunzler. – Paderborn : Bonifatius, 1995. – 672 S.
 14. Wörterbuch. Duden online [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.duden.de>
- Стаття подано до редакції 11.10.2014 р.*

Наталія ГЛУЩАК,
м. Ужгород

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ В РОМАНІ «ТАЄМНИЙ САД» Ф.Г. БЕРНЕТ

У статті розкрито роль емоційно-експресивної лексики в художньому мовленні Ф.Г. Бернет, а також здійснено аналіз особливостей передачі емоцій у романі «Таємний сад» англійської письменниці.

Ключові слова: проза Ф.Г. Бернет, емоційний стан, засоби вербалізації, емоційно-експресивна лексика.

Hlushchak N. The peculiarities of emotiveness reproduction in the novel «The Secret Garden» by F.H. Burnett. The emotional-expressive vocabulary role in fictional speech by F.H. Burnett, and the emotions reproduction peculiarities in the novel «The Secret Garden» are analyzed in the article.

Key words: F.H. Burnett's prose, emotional state, verbalization methods, emotional-expressive vocabulary.

Глушак Н. Особенности воспроизведения эмотивности в романе «Таинственный сад» Ф.Г. Бернетт. В статье раскрыто роль эмоционально-экспрессивной лексики в художественной речи Ф.Г. Бернетт, а также осуществлено анализ передачи эмоций в романе «Таинственный сад» английской писательницы.

Ключевые слова: проза Ф.Г. Бернетт, эмоциональное состояние, способы вербализации, эмоционально-экспрессивная лексика.

Постановка проблеми. Експресивність та емоційність – провідні атрибути художнього стилю, оскільки йдеться про важливі чинники впливу на реципієнта. Саме в художньому мовленні зримо проступає емотивна та естетична функції мови. Вони базуються на єдності законів внутрішньої організації мови, психічних і соціальних факторів. Тому визначення експресивно-емоційних засобів художнього твору є істотним для його інтерпретації, а також для розкриття внутрішньомовних закономірностей [2, 2]. У цьому аспекті заслуговує на увагу питання особливостей відтворення емотивності в романі «Таємний сад» Ф.Г. Бернет.

Аналіз досліджень. Емоційні переживання людини – різностороннє та складне явище. Складність його вивчення пов'язана, в першу чергу, з суб'єктивністю у відчутті, вираженні та вивченні емоцій, а також з чималою кількістю мовних засобів, що вербалізують внутрішній стан людини. Одним із малодосліджених аспектів лінгвістичної теорії емоцій постає текстова репрезентація почуттів. Художня література відтворює та інтерпретує емоційну сферу людини [10, 255]. Відтак художній текст, зокрема прозовий, містить знаковий матеріал для висвітлення особливостей вербалізації переживань «Я-особи». Вивченням цього питання займалися такі науковці як, І. Баженова, С. Гладь, В. Комісаров, І. Кость, Н. Позднякова, Я. Рецкер, Г. Харкевич, В. Шаховський, О. Швейцер.

Прозові твори Ф.Г. Бернет багаті на мовні засоби, які впливають на почуття, викликають різні емоції. Дослідження емоційного мовлення залишається актуальною і маловивченою проблемою в сучасному мовознавстві.

Мета статті – розкрити роль емоційно-експресивної лексики в романі «Таємний сад» Ф.Г.Бернет, а також проаналізувати способи передачі емоційної лексики в названому творі.

Виклад основного матеріалу. Емоції посідають особливе місце в житті людини. Емоції є скрізь, кожна річ і кожна подія викликає певну емоцію і формує думку особистості стосовно цієї речі або події [12, 328].

Емотивність належить до першорядних ознак та невід’ємних складових художнього тексту. Йдеться про емоційність в мовному значенні, тобто чуттєву оцінку об’єкта, вираз мовними або мовленнєвими засобами відчуттів, настроїв, переживань людини. Ця властивість художнього тексту виражає емоційне ставлення автора, його ролі у тексті, місце дійових осіб, імовірність емоцій реального чи уявного реципієнта щодо описуваних подій, явищ, персонажів, їхньої поведінки [8, 3].

Вивчення емоцій та їхнього значення у житті людини завжди цікавило дослідників, які працюють у галузях філософії, фізіології, психології, лінгвістики. На сучасному етапі розвитку лінгвістики існує чимало проблем, які визначають декілька головних напрямків досліджень: комунікація емоцій, категоризація емоцій та емотивний семантичний простір мови. Важливою особливістю емоцій є їхня комунікативна здатність. Емоції пронизують усю комунікативну діяльність людини, усі сфери її життя і відображаються на всіх рівнях мови. Мовлення постає визначним способом вираження емоцій особистості [8, 1].

Одним із провідних науковців, який у своїх працях приділив увагу питанню емотивності та вираженню емоційного стану в мові, є В. Шаховський. Учений визначає емотивність як іманентно притаманну мові семантичну якість зображень системою своїх засобів емоційність як акт психіки [8, 2]. Усе це віддзеркалене в семантиці мовних одиниць, соціальних та індивідуальних емоціях. При вивченні емотивності як категорії художнього тексту варто зауважити особливості текстової семантики, а також природу людських емоцій, головними властивостями яких є їхня предметність і суб’єктивність. В. Шаховський зазначає, що емотивність реалізується на всіх рівнях мови. Однак, емоційний бік мови розглядався переважно на рівні лексики [8, 2].

О. Селіванова розуміє під емотивністю у сучасній мовознавчій науці складову конотативного компоненту у семантичній структурі мовної одиниці, який репрезентує емоційне ставлення носіїв мови до позначеного [9, 248]. Натомість І. Літвінчук називає емотивністю «результат інтелектуальної інтерпретації емоційності, що транслюється в мові та мовленні» [5, 1].

Терміни «експресивність», «емоційність» у стилістиці постійно перебувають у точках перетину наукових дискусій. Проте вони не мають чіткого окреслення. У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» подане таке визначення: «Експресивність (від лат. *expression* – вираження) – сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті як засіб суб’єктивного вираження ставлення мовця до змісту чи адресата мовлення» [4, 591].

Співвіднесеність між емоційністю та експресивністю найбільш яскраво виявляється на лексичному рівні мови. Людина, користуючись певною лексикою, виражає свої позитивні чи негативні емоції. У цьому їй завжди допомагає експресія, яка обов’язково супроводить прояви почуттів. Розділення такої лексики на емоційну та експресивну – умовне. Відтак вважаємо доцільним послуговуватися терміном «емоційно-експресивна лексика», запропоноване Т. Варвинюк [2, 2].

В енциклопедії «Українська мова», у свою чергу, подане наступне тлумачення емоційної лексики: «Слова, що мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприймання дійсності. Як виразник емотивної функції мови емоційна лексика характеризує ситуацію спілкування, соціальні відносини, психічний стан мовців» [7, 1].

До складу емоційно-експресивної лексики відносимо слова, які вже у своєму значенні містять позитивну чи негативну оцінку і називають почуття, настрої, процеси (*сум, нудьга, жаль, досада, кохання, ласка, краса* та ін.). Завданням цих слів є демонстрація позитивної чи негативної оцінки явищ з погляду мовця. При цьому експресивність таких лексем може виражатися і не тільки внутрішньо, семантично, але й зовнішньо – за допомогою словотвірних засобів (суфіксів чи префіксів), або ж контекстуально [2, 3].

У лексичному резерві кожної мови наявні не лише слова з яскраво вираженим стилістичним забарвленням або зі структурним компонентом, який дає змогу висловити емоції, а й слова, емоційні атрибути яких знаходяться у потенціалі. Таке використання у певному контексті надає слову емоційного забарвлення, що дає їм можливість впливати на реципієнта цього контексту. Розглядають два способи вираження емоцій: а) вербальний (за допомогою мовних засобів); б) невербальний (міміка, пантоміміка, жести тощо) [8, 3]. Ось ілюстрації з тексту Ф.Г. Бернет:

- вербальний спосіб: «Dr. Craven did not **look happy** when he left the room» [11, 75] / «Доктор Крейвен був досить засмучений, коли увійшов до кімнати» (переклад – Н. Г.);

- невербальний спосіб: «He had a wide, red, curving mouth and his **smile spread all over his face**» [11, 47] / «У нього були пухкі, червоні губи, які **розтягнулися в посмішці**» (переклад – Н. Г.).

Вербальний спосіб вираження емоцій переважає над невербальним у ряді характеристик, зокрема «надійності, швидкості, прямоті, ступені відвертості і якості декодування одержувачем» [8, 3]. Основним вважається лексичний спосіб об'єктивації емоцій. Л. Бабенко у своїй роботі аргументує: семантична категоризація емоцій повинна здійснюватися на основі лексики, яка називає емоції, оскільки в ній емотивні смисли найбільш стійкі та стабільні. Саме такі слова дослідниця вважає безпосередніми знаками емоцій [1, 12–13].

Залежно від способу презентації емотивного смислу лексемою розрізняють первинну лексичну номінацію (денотативну, або категоріально-емотивну) і вторинну (дифференційну). Первинна номінація виявляє наявність емоції і визначає її вид (*страждання, гніватися, наляканий, страшно*) [3, 3]. Це чітко проступає в романі: «Mary did not even try to control her **rage and humiliation**» [11, 17] / «Мері навіть не намагалась приховати свій **гнів та відразу**» (переклад – Н. Г.). Вторинні засоби номінації проєктують емоційний стан за допомогою переносних значень. Наприклад, дієслово *goriti* виявляє емотивну сему у значенні «пройматися сильним почуттям, пристрасно захоплюватися якоюсь справою, віддаватися чому-небудь» [3, 3]. Ілюстрація з тексту: «...but Mary only listened to her **coldly** and wondered at her freedom of manner» [11, 18] / «...та Мері лише **холодно слухала** її балачки, дивуючись її манерам» (переклад – Н. Г.).

Усі прояви емоцій, зафіксовані в досліджуваному тексті, можна поділити на п'ять груп:

1) просодичні (звукові, що сприймаються органами слуху, манера мовлення, крик, шепіт, мовчання, сміх, стогін, зойк, плач, бурмотіння, спів); «The woman looked frightened, but she only **stammered** that the Ayah could not come and when Mary threw herself into a passion and beat and kicked her, she looked only more frightened and repeated that it was not possible for the Ayah to come to Miss Sahib» [11, 9] / «Жінка була геть перелякана і, затинаючись, промовила, що Ая не зможе прийти і коли Мері розлючено зірвалася й почала бити і кусати її, бідолашна виглядала ще більш наляканою, поторюючи, що Ая ніяк не могла прийти до міс Саїб» (переклад – Н. Г.); «What is it?» he said, **in a**

Глушак Н. Особливості відтворення емотивності в романі «Таємний сад»... *whisper*, and he passed his hand over his forehead» [11, 134] / «Що це таке?», – *прошептів* він, провівши рукою по чолі» (переклад – Н. Г.);

2) мімічні (зміни виразу обличчя та його частин): «She pulled her stool nearer to the sofa and her expression quite changed at the remembrance of the wide curving mouth and *wide open eyes*» [11, 73] / «Вона підсунула свій стільчик до ліжка і вираз її обличчя враз змінився при згадці про вигнуті губи та **широко відкриті очі**» (переклад – Н. Г.); «I said I would never go back again» she hesitated, *knitting her brows* «but perhaps, just perhaps, I will go and see if he wants me in the morning» [11, 85] / «Я сказала, що ніколи не повернуся», – вагаючись промовляла вона, *насутивши брівки*, «але, можливо, я піду і дізнаюсь, чи хоче він бачити мене вранці» (переклад – Н. Г.);

3) мануальні (рухи рук): «Oh! I forgot!» said Mary, feeling frightened and *putting her hand quickly against her mouth*» [11, 50] / «Ох, я геть забула!», – злякано промовила Мері, *закривши рот рукою*» (переклад – Н. Г.); «There was a door and Mary pushed it slowly open and they passed in together, and then Mary stood and *waved her hand round defiantly*» [11, 50] / «Там були двері і Мері повільно відкрила їх, щоб вони змогли увійти, потім Мері зупинилась *демонстративно розмахуючи рукою*» (переклад – Н. Г.);

4) вегетативні (зміни у діяльності внутрішніх органів і судин, секретії залоз, роботі серця, які не підпорядковані свідомості та волі людини): «So she went on with her dim light, almost feeling her way, *her heart beating so loud* that she fancied she could hear it» [11, 61] / «Тож вона продовжувала йти при тьмяному світлі, майже навіпамацьки, при цьому серце її так калатало, що вона майже чула його стукіт» (переклад – Н. Г.); «Oh, Dickon! Dickon!» she said. «I'm so happy I can *scarcely breathe!*» [11, 78] / «Ох, Дікон! Дікон! Я така щаслива, що ледве можу дихати» (переклад – Н. Г.);

5) рухові (рух тіла та його частин, характер руху, постава): «Martha *sat up on her heels again and stared*» [11, 16] / «Марта *сіла навпочіпки і в'їлась поглядом*» (переклад – Н. Г.); «She threw herself back on her pillow *and buried her face*. She did not cry, but she lay and hated the sound of the heavily beating rain...» [11, 60] / «Вона впала на ліжко, *ховаючи лице в подушку*. Вона не плакала, але вона лежала і ненавиділа звук дощу за вікном» (переклад – Н. Г.).

Аналіз роману Ф.Г. Бернет дав підстави дійти висновку: домінуючими проявами емоційних станів у досліджуваному творі Ф.Г.Бернетт є міміка та рухи тіла.

Серед лексики, що виражає емоції, особливе місце посідають вигуки. У реченні вони виконують комунікативну й емотивну функції, що свідчить про їхню важливу роль у мовленнєвому акті. Вигуки є тими засобами, за допомогою яких в мові виражаються почуття, емоції, спонування. Завдання вигуків – виражати емоційно-експресивні реакції, оцінки, волевиявлення, не називаючи їх, – апіорно визначає стилістичні можливості даного класу слів, бо в такому разі емоційне забарвлення органічно входить у семантичну структуру вигуку як мовної одиниці [6, 1].

Найбільш активними є первинні емоційні вигуки, *a, o, y, e, ой, ай, ох, ах, ех, ух*, що надають емоційного забарвлення всьому висловленню. Так, вигук *ou/oh* у наведеному прикладі з роману виражає здивування: «Oh!» exclaimed Mary, «then I shall see him! I never thought I should see Dickon» [11, 67] / «Ой!», – вигукнула Мері, – «тоді я зможу побачити його! Я ніколи не думала, що маю побачити Дікона» (переклад – Н. Г.).

Висновки. Основним завданням даної статті було уточнення поняття «емоційна лексика» та розгляд способів передачі емоцій у художньому тексті. На прикладі роману «Таємний сад» Ф. Г. Бернет встановлено: для передачі емоційного стану персонажів авторка використала широкий спектр емотивності для передачі здивування, гніву, суму,

радості тощо, а також зміну рухів тіла, постави. Під час аналізу лексичних засобів передачі емоцій виявлено, що при передачі емоційного стану у художньому творі домінують слова, а рідше – граматичні конструкції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабенко Л. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке : [монография] / Л. Бабенко. – Свердловск : Из-во Урал, 1989. – 184 с.
2. Варвинюк Т. Емоційно-експресивна лексика в поетичному мовленні (на матеріалі Ліни Костенко) / Т. Варвинюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/viewFile/726/667>
3. Кость І. Механізми вербалізації емоційного стану людини в українському прозовому тексті / І. Кость [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://science.crimea.edu/zapiski/2011/filologiya/uch24_42fn/045.pdf
4. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Літвінчук І. Прагматика емотивного тексту : дис. ... канд. філолог. наук / І. М. Літвінчук. – К., 2000. – 231 с.
6. Мацько Л. Стилистичні функції емоційних вигуків / Л. Мацько [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine21-5.pdf>
7. Попова О. Емоційні оказіоналізми в художній прозі Михайла Стельмаха / О. Попова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16606/63Popova.pdf?sequence>
8. Разуванова Ю. Мовні засоби вираження емоційного стану радості (на матеріалі твору Сомерсета Моєма «Театр») / Ю. Разуванова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/30575/1/Razuvanova%20Yu.H.%20Movni%20zasoby.pdf>
9. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
10. Шаховский В. И. Эмоции: Долигвистика, лингвистика, лингвокультурология / В. Шаховский. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.
11. Burnett F. The secret garden / F. Burnett. – London : Heinemann, 1911. – 384 p.
12. Caffi C. Toward a Pragmatics of Emotive Communication / C. Caffi. – Journal of Pragmatics, 1994. – V. 22. – P. 325–373.

Статтю подано до редакції 10.10.2014 р.

NOMEN EST OMEN? ПРО ЗМІСТ І НАЗВУ ДИСЦИПЛІНИ «ЖАНРОВІ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ»

Статтю присвячено особливостям співвідношення між змістом і назвою лекційного курсу «Жанрові теорії перекладу», який викладається в магістратурі Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у межах спеціальності «переклад з німецької мови». Досліджуються проблеми термінологічного визначення понять «жанр», «тип» і «вид тексту», а також різновиди класифікацій та теорій перекладу.

Ключові слова: жанр, тип тексту, вид тексту, жанрові теорії перекладу, інформативний переклад, художній переклад.

Dorofeeva M. Nomen Est Omen? About The Content And The Title Of The Lecture Course «Genre Theories Of Translation». The article is devoted to the special aspects of the relationship between the content and the title of the lecture course «genre theories of translation», which is included in the Master's degree program in the Institute of Philology, National Taras Shevchenko University of Kyiv, with a specialization in «translation from German». The problems of terminological definitions of the terms «genre», «type», and «text», as well as the variety of classifications and theories of translation are considered.

Key words: genre, text category, text type, genre theories of translation, informative translation, literary translation.

Дорофеева М. Nomen est omen? О содержании и названии дисциплины «Жанровые теории перевода». Статья посвящена особенностям соотношения между содержанием и названием лекционного курса «Жанровые теории перевода», который преподается в магистратуре Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко в рамках специальности «перевод с немецкого языка». Исследуются проблемы терминологического определения понятий «жанр», «тип» и «вид текста», а также разновидности классификаций и теорий перевода.

Ключевые слова: жанр, тип текста, вид текста, жанровые теории перевода, информативный перевод, художественный перевод.

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть у перекладознавстві спостерігається незмінний інтерес, з одного боку, до міждисциплінарних зв'язків теорії перекладу з суміжними дисциплінами, з іншого боку, до поглибленого вивчення окремих видів та форм перекладу. Увага дослідників концентрується на окремих складниках і факторах, релевантних для перекладацького процесу, уточнюються перекладацькі категорії та зміст перекладацьких універсалій, розглядаються принципово нові стратегії перекладу [24; 22, 107; 12, 65; 10, 85; 4].

Ідея пропонованої статті виникла під час спроби перекладу назви лекційного курсу «Жанрові теорії перекладу» німецькою мовою. Ми зіткнулися, зокрема з неоднозначним тлумаченням терміну «жанр» у межах перекладознавства. Іншою проблемою стало узгодження назви навчальної дисципліни, яка викладається німецькою мовою, з її реальним змістовим наповненням. Таким чином, необхідність уточнення назви курсу

з огляду на його зміст та належність до нормативного циклу дисциплін навчального плану магістратури Київського національного університету імені Т.Шевченка (напрямок підготовки «філологія», спеціальність «переклад з німецької мови»), зумовлюють актуальність дослідження.

За даними латинсько-російського та російсько-латинського словника крилатих слів і виразів «*Nomen est omen*» позначає «ім'я – знамення, те, що щось віщує» [7]. Інакше кажучи, назва характеризує свій об'єкт, стаючи свого роду промовистим ім'ям. Тому, якщо виходити із назви дисципліни «Жанрові теорії перекладу», можна зрозуміти, що предмет курсу становитимуть загальні закономірності перекладацької діяльності, пов'язані з її певним жанром.

Аналіз досліджень. Поняття «жанр», «мовленнєвий жанр», «жанрологія», «жанрознавство» традиційно знаходяться у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних мовознавців. Так, А.Белова надає визначення ключовим поняттям «стиль», «жанр», «текст» та «дискурс» з погляду лінгвістики [2, 11 – 14]. Т.Яхонтова ґрунтовно розглядає поняття мовленнєвого жанру, зокрема в ракурсі сучасної риторики та міжкультурної наукової комунікації [14, 555]. Т.Шмельова досліджує мовленнєві жанри в межах жанроцентричного напрямку комунікативної лінгвістики [13]. Утім, після проведення термінологічних розвідок ми пересвідчилися, що поняття «жанр» досі не є усталеним у теорії перекладу, особливо у порівнянні з його тлумаченням перекладацькими школами Західної Європи. Тому наукова новизна розвідки полягає у термінологічному визначенні поняття «жанр» з урахуванням його перекладацької специфіки.

З огляду на викладене вище, **метою статті** є, по-перше, уточнення поняття «жанр» з точки зору теорії перекладу, та, по-друге, зміна назви дисципліни «жанрові теорії перекладу», яка передбачатиме чітку кореляцію між позначенням і змістовим наповненням згаданого курсу.

Для здійснення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: 1) дослідити тлумачення терміну «жанр» в ракурсі перекладознавства та споріднених дисциплін гуманітарного циклу; 2) порівняти наповнення терміну «жанр» у вітчизняній та зарубіжній теорії перекладу; 3) запропонувати нову назву дисципліни «жанрові теорії перекладу», яка повністю відображає реальний зміст лекційного курсу.

Об'єктом розгляду виступають термінологічні тлумачення понять «жанр», «тип тексту», «вид тексту», а також різні типології перекладу.

Предмет наукового вивчення становлять критерії класифікації теорій перекладу, пов'язані з поняттям «жанр».

Матеріалом дослідження слугували авторська робоча програма навчальної дисципліни «жанрові теорії перекладу», а також енциклопедичні словники-довідники з теорії перекладу, комунікативної стилістики тексту, мовознавства, літературознавства.

Виклад основного матеріалу. Термін «жанр» має свої витoki у риториці, літературі, культурі та мистецтві. Так, згідно із визначенням вільної енциклопедії Вікіпедія, жанр (від фр. genre – рід) є загальним поняттям, що відображає найбільш суттєві властивості та зв'язки явищ світу мистецтва, а також сукупністю формальних і змістових особливостей твору [5]. Поняття жанру корелює, таким чином, насамперед із витворами мистецтва, у тому числі музичними, образотворчими, театральними та літературними жанрами.

Необхідно зазначити, що термін «жанр» у класичному розумінні цього слова походить від типології текстів. Так, серед найбільш відомих класифікацій текстів Н. Болотнова справедливо виділяє літературознавчу типологію художніх родів та жанрів [3,

291]. Відповідно до цієї типології усі художні твори поділяються на три групи родів: 1) епос; 2) драму; 3) лірику. У межах зазначених родів виокремлюють конкретні літературні жанри. Наприклад, *епос* представлений жанрами *роман, оповідання, повість, казка, байка, балада, міф, епопея*. *Лірика* включає, зокрема *ліричний вірш, оду, елегію, станси, поему*. Зрештою, *драма* охоплює відомі ще з античних часів жанри *трагедії, комедії*, а також *мелодраму, водевіль і трагікомедію*. Як бачимо, з погляду літературознавства поняття «жанр» асоціюється з *видам художнього тексту*.

Інше тлумачення терміну «жанр» в ракурсі функціональної стилістики та сучасної комунікативної лінгвістики було запропоновано М. Бахтіним. За дефініцією вченого, жанр становить «форму організації мовленнєвого матеріалу, який виділяється в межах того чи іншого функціонального стилю, вид висловлень, які створюються на основі стійких, повторюваних, тобто відтворюваних моделей і структур у мовленнєвих ситуаціях, де мають місце <...> усталені <...> форми життєвого спілкування [1, 56].

Виходячи із даної дефініції, можна зробити висновок про те, що автор мав на увазі поняття «мовленнєвого жанру», що підтверджується іншим визначенням М. Бахтіна: мовленнєві жанри є «стійкими тематичними, композиційними та стилістичними типами висловлень» [1, 255]. Утім, використовуючи поняття «висловлення», вчений не диференціював рівень тексту та рівень речення. Тому жанрами у розумінні М. Бахтіна можна вважати як поему, роман або оповідання, так і повідомлення, привітання, прохання, комплімент, зауваження, співчуття, догану.

Отже, межі поняття «жанр» розмиваються між *видам тексту* (роман) і *комунікативним актом* (прохання) у класичному розумінні комунікативної лінгвістики. Зважаючи на це, російський дослідник М. Федосюк справедливо пропонує уточнити поняття мовленнєвого жанру в дусі М. Бахтіна, обмеживши його «стійкими тематичними, композиційними та стилістичними типами» не висловлень, а текстів [11, 104].

Розглянемо розуміння поняття «жанр» у західній (німецькій) традиції з огляду на його багатозначність. Так, на думку Р. Цюмнера і Д. Лампінга, класичне поняття жанру (*die Gattung*) безпосередньо пов'язується із вищезгаданим поділом художніх творів на три роди: епічний, ліричний та драматичний (*Großgattungen: Epik, Lyrik, Dramatik*) [29; 25].

Водночас спостерігається певна неузгодженість між поняттями *die Gattung* та *das Genre*, які перекладаються однаково українською мовою (жанр). Так, за даними Універсального тлумачного словника німецької мови Duden, лексема *die Gattung* має перше значення *Gesamtheit von Dingen, Einzelwesen, Formen, die in wesentlichen Eigenschaften übereinstimmen* [18, 603] (*укр.* сукупність речей, особин, форм, які збігаються за основними ознаками – *переклад наш.* – М. Д.). У словниковій статті наводиться приклад: *die schöne Literatur gliedert sich in die drei Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik* [18, 603].

Що стосується терміну *das Genre*, він подається як синонім до лексеми *die Gattung* поряд з іншими термінами *Art, Kategorie, Klasse, Sorte, Typ* [19; 20]. У паперовій версії тлумачного словника Duden лексема *das Genre* трактується знову ж таки через синонімічне родові поняття: *Gattung, Art, besonders in der Kunst* (*укр.* жанр, вид, особливо у мистецтві) [18, 632].

Отже, можна зробити висновок, що поняття *die Gattung* і *das Genre* чітко не диференціюються у німецькій літературознавчій традиції, тому здебільшого і перекладаються лексемою «жанр» [8]. Крім того, самі німецькі дослідники, зокрема А. Ленардт, підкреслюють неточність поняття «жанр» (*die Gattung*), яке використовується на різних

рівнях ієрархії літературознавчих категорій, та нерідко асоціюється з поняттями *Genus*, *Genos*, *Genre* (жанр), *Textart* та *Textsorte* (вид тексту) [26, 64].

З нашого боку зауважимо, що для термінологічного перекладу згаданих понять доречно було б застосувати розподіл, прийнятий у вітчизняному літературознавстві: літературний рід (*die Gattung*) як гіперонім поняття – літературний жанр (*das Genre*) як гіпонім.

Інше розуміння терміну «жанр», широко представлене у німецькому перекладознавстві, можна певною мірою зіставити з уточненим поняттям «мовленнєвого жанру» М. Бахтіна. У німецькій перекладацькій традиції термін «жанр» не уживається взагалі, а замінюється іншим терміном у родо-видовій ієрархії понять (*Begriffsleiter*): *Texttyp* – *Textklasse* – *Textsorte* (укр. тип тексту – клас тексту – вид тексту) [16, 86]. Саме останній термін *die Textsorte* відображує, на нашу думку, специфіку вітчизняного поняття «мовленнєвий жанр» як стійкого тематичного, композиційного та стилістичного типу тексту.

Термінологічний ряд німецької теорії перекладу бере свій початок у лінгвістиці тексту, стилістиці й теорії комунікативних актів. Існують певні різнитання щодо тлумачення родових термінів *Texttyp* і *Textklasse*. Наприклад, Й. Альбрехт у монографії «*Übersetzung und Linguistik*» визначає *Texttyp* (тип тексту) як «клас текстів або фрагментів текстів, у яких переважає певний узагальнений намір продуцента тексту: він, зокрема *розповідає* або *описує*, *повчає* або *переконує*, *оцінює* або *розважає*» [15, 258].

У наведеній дефініції, з одного боку, спостерігаємо паралелі з поняттям *композиційно-мовленнєвої форми*, що включає три види: *опис*, *розповідь* та *міркування*. З іншого боку, задекларовані у дефініції наміри автора тексту *повчати*, *переконати*, *оцінити* знову відсилають нас до поняття *комунікативного акту*. Отже, можна зафіксувати певну розмитість терміну «тип тексту» та відсутність у ньому перекладацької специфіки.

Заданими енциклопедичного словника мовознавства (*Lexikon der Sprachwissenschaft*) Г. Бусманн термін «тип тексту» асоціюється із сукупністю різних класів текстів у межах типології тексту. Він протиставляється терміну *Textsorte* (вид тексту) як поняття вищого рівня абстракції поняттю нижчого рівня у системі родо-видових відношень [17, 693]. З авторкою словника погоджується і С. Гьопферіх, що визначає тип тексту таким чином: *Klassen von Textsorten, die bestimmte Merkmale teilen* (укр. класи видів текстів із певними однаковими ознаками) [21, 63]. Отже, робимо висновок про наявність ієрархічних відношень між гіперонімічним поняттям *der Texttyp* та його гіпонімом *die Textsorte*.

Розглянемо дефініції для терміну *die Textsorte* (вид тексту). У згаданому вище словнику мовознавства Г. Бусманн «вид тексту» визначається як «група текстів з однаковими ситуативними та <...> структурно-мовними ознаками» [17, 690]. Даний термін знов експліцитно протиставляється поняттю «тип тексту» через додаткові ознаки, серед яких авторка називає «деталізовані діяльнісні зразки розмовної мови і фахових мов, які, маючи мовну та культурну специфіку, були сформовані для реалізації регулярно повторюваної комунікативної мети (намірів)». Важливими комунікативними ознаками видів текстів стають також функція, тема, прототипна зовнішня і внутрішня форма тексту, стилістичні риси [17, 690].

Й. Альбрехт надає схожу дефініцію для терміну «вид тексту», під яким він розуміє «історично сформовану техніку утворення певних прагматично спрямованих форм висловлень за стереотипними зразками» [15, 259]. Названі «зразки» обидва автори асоціюють із поняттям *Textsortenkonventionen* (укр. правила створення видів текстів), справедливо підкреслюючи той факт, що для адекватного перекладу конкретного виду тексту недостатньо володіти лише мовною компетенцією, а необхідно мати ще й тек-

стологічну компетенцію. Зрештою, У. Пьорксен, К. Райс і Г. Фермеєр тлумачать «вид тексту» як «надіндивідуальні мовленнєві та писемні акти, пов'язані з повторюваними комунікативними діями <...>, на основі яких сформувались типові зразки мовного уживання і текстового оформлення» [27, 220; 28, 55].

У контексті нашого дослідження ключову роль відіграє класична типологія текстів, релевантна для теорії перекладу, розроблена К. Райс та Г. Фермеєром ще на початку 80-х рр. ХХ століття. Як відомо, до цієї типології у первинному вигляді входили три типи текстів (*Texttypen*): інформативні, експресивні та апелятивні (оперативні) тексти [28]. Що стосується видів текстів, вищезгадані автори розрізняють (1) **загальні** види текстів (*generelle Textsorten*), що присутні у будь-якій писемній культурі, серед яких називають традиційні літературні жанри, зокрема казку, епос, а також такі стандартні види текстів, як лист, наказ, договір. Другу групу видів текстів складають **міжмовні** види текстів (*übereinzelsprachliche Textsorten*), які притаманні не всім культурам, наприклад, сонет, ораторія або інсценування страстей Христових – *Passionsspiel*. До третьої групи належать **індивідуально-мовні** види текстів (*einzelsprachliche Textsorten*), які присутні лише у межах однієї культури, зокрема японський ліричний жанр хайку [21, 62].

Вагомість наведеної типології для теорії перекладу полягає в тому, що *типи текстів*, за К. Райс і Г. Фермеєром, стосуються макрорівня перекладу і, таким чином, визначають перекладацьку стратегію. Поняття перекладацької стратегії дослідники пов'язують з *інваріантом перекладу*, тобто тією перекладацькою домінантою, яка повинна бути збереженою у перекладному тексті. У свою чергу, види текстів корелюють з мікрорівнем перекладу і вимагають володіння конкретними прийомами перекладу (*Übersetzungstechnik*).

Проаналізувавши поняття «жанр» у вітчизняній та зарубіжній гуманітаристиці, можна зробити проміжні висновки. По-перше, в українському перекладознавстві немає усталеного поняття «жанр», яке б відображувало специфічні категорії, релевантні саме для теорії перекладу. Натомість у вітчизняній науці співіснують два розуміння поняття «жанр»: (1) літературознавче, яке позначає види художніх текстів, що належать до одного роду; (2) комунікативно-стилістичне, під яким розуміють усталені тематичні, композиційні та стилістичні типи текстів («мовленнєвий жанр»).

По-друге, у німецькій лінгвістичній теорії перекладу відсутнє поняття «жанру тексту» як такого – воно замінюється родо-видовим відношенням «тип тексту – вид тексту». Термін «жанр» непослідовно уживається лише у західному літературознавстві стосовно роду та виду художніх текстів (*die Gattung – das Genre*). Ми вважаємо, що релевантними для теорії перекладу є друге тлумачення жанру, прийняте у вітчизняній комунікативній та функціональній стилістиці, а також поняття «виду тексту», уведене у науковий обіг К. Райс в межах перекладацької типології текстів.

На нашу думку, «жанр» у вітчизняному розумінні «мовленнєвого жанру» можна ототожнити з «видом тексту» (*die Textsorte*) у німецькому перекладознавстві. Що стосується типу тексту, то, з нашого погляду, він становить сукупність видів текстів з однією домінантою (інваріантом) перекладу. Таку домінанту К. Райс називає функцією тексту – інформативною, експресивною або апелятивною.

Отже, спробуємо врахувати виявлені термінологічні особливості під час аналізу назви і змісту курсу «жанрові теорії перекладу». Спочатку необхідно зазначити, що змістове наповнення дисципліни передбачає розгляд особливостей створення тексту як такого (критерії текстуальності, релевантні для теорії перекладу), вивчення різних

перекладацьких класифікацій текстів, а також дослідження конкретних жанрів та видів текстів.

Одразу помічаємо невідповідність назви і змісту курсу, який визначається поняттям «жанрові теорії». Як вже було доведено вище, термін «жанр» у вітчизняній науці покриває лише літературознавче розуміння цього поняття. Таким чином, предметом розгляду дисципліни під даною назвою, суворо кажучи, повинні бути лише особливості художнього перекладу, а об'єктом – роди та види (жанри) художніх текстів. Утім, до кола наукового вивчення в межах дисципліни залучені не лише художні, а й інформативно-функціональні типи текстів (у німецькій термінології – *Gebrauchstexte*). Тому слід подумати, як скоригувати назву для досягнення її відповідності реальному змісту курсу.

На нашу думку, тут доцільно скористатись існуючими класифікаціями видів та форм перекладу, які доволі широко представлені у вітчизняній теоретичній літературі з питань перекладу.

Так, Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй серед складових інтегральної теорії перекладу називають загальну теорію перекладу, до якої належать теорія усного, письмового та машинного перекладу. Для нашого курсу релевантною є саме теорія письмового перекладу, тому зосередимось на ній.

Отже, теорія письмового перекладу поділяється на дві великі галузі: професійний та літературний переклад. У межах професійного перекладу автори наводять такі окремі теорії: а) теорія наукового та технічного перекладу; б) теорія публіцистичного перекладу. У свою чергу, літературний переклад охоплює: а) теорію поетичного перекладу; б) теорію прозового перекладу; в) теорію театрального перекладу; г) теорію біблійного та сакрального перекладу [6, 13–14]. Можна зробити висновок, що в основі розподілу письмового перекладу на професійний та літературний лежить критерій функції за К. Райс: інформативна або експресивна. Основою класифікації може виступати також критерій фіктивності/реальності подій у тексті [23, 272]. З цього випливає перша можливість перейменування дисципліни українською мовою: *теорії професійного та літературного перекладу*.

Існує другий варіант назви дисципліни, який базується на жанрово-стилістичній класифікації перекладу В. Сдобнікова та О. Петрової. Відповідно до згаданої класифікації автори виділяють два функціональних види перекладу: 1) художній; 2) інформативний (спеціальний) переклад [9, 96–97]. Дослідники прямо вказують на протиставлення художніх текстів інформативним текстам за критерієм основної функції: якщо для художніх текстів такою функцією є художньо-естетична, то для спеціальних текстів таку функцію становить інформування (повідомлення) [23, 272]. Отже, можемо запропонувати назву курсу *теорії спеціального та художнього перекладу*.

З огляду на те, що курс читається іноземною мовою, залишається останнє суто перекладацьке запитання: як точно відтворити назву дисципліни німецькою мовою? Спроби буквального (семантично еквівалентного) перекладу з урахуванням термінологічних особливостей поняття «жанр» призвели до занадто громіздкої назви: *Gattungs- und Texttypübersetzungstheorien* (теорія перекладу родів і типів текстів), *Genre- und textsortenorientierte Übersetzungstheorien* (теорія перекладу жанрів та видів текстів).

Можна обрати інший прийом перекладу і піти шляхом простого калькування: *Theorien der informative und literarischen Übersetzung*. Такий переклад, на нашу думку, цілком відображає сутність пропонованої дисципліни і корелює з її змістом. Утім, в даному випадку ми стикаємось з іншою проблемою: у німецькому перекладознавстві не існує терміну *informative Übersetzung*. Цілком вірогідно, що для німецькомовного

адресата наведене визначення може виявитись незрозумілим, а це неприпустимо у науковій термінології. Тому, спираючись на відому в німецькому перекладознавстві термінологію В. Коллера, ми обрали шлях адекватного перекладу і пропонуємо очужений варіант: *Übersetzungstheorien von Fiktiv- und Sachtexten* (укр. теорії перекладу художніх та інформативних текстів).

Висновки. На підставі перекладацького експерименту, який включав вибір способів перекладу назви дисципліни «жанрові теорії перекладу» німецькою мовою, ми дійшли таких висновків. Наведений варіант очуженого перекладу може задовольнити усі сторони, задіяні у навчальному та науковому процесі обміну думками. Назва *Übersetzungstheorien von Fiktiv- und Sachtexten* адекватно відтворює зміст дисципліни і фактично стає «промовистим ім'ям» курсу, тобто відповідає латинському виразу *Nomen est omen*.

У контексті дослідження перспективною уявляється розробка перекладацької типології спеціальних текстів з урахуванням прагматичних факторів та розробка поняття прагматичного інваріанту перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров / М. М. Бахтин // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Белова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», текст у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник Київського університету. Іноземна філологія. – К. : Вид-во Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2001. – Вип. 32–33. – С. 11–14.
3. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 384 с.
4. Бондаренко І. П. Розкоші і злидні японської поезії. Японська класична поезія в контексті світової та української літератури / І. П. Бондаренко. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 566 с.
5. Жанр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org>
6. Кияк Т. Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова) / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.
7. Латинско-русский и русско-латинский словарь крылатых слов и выражений [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dic.academic.ru/dic.nsf>
8. Немецко-русский и русско-немецкий словарь Мультитран [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.multitrans.ru>
9. Сдобников В. В. Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2008. – 448 с.
10. Селиванова Е. А. Стратегическая программа перевода в аспекте диалогичности / Е. А. Селиванова // Реальность, язык и сознание : межвуз. сб. науч. тр. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2005. – С. 85–90.
11. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. – 1995. – № 5. – С. 102–120.
12. Фесенко Т. А. Перевод в зеркале когнитивной науки / Т. А. Фесенко // С любовью к языку. – М. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2002. – С. 65–71.
13. Шмелева Т. В. Речевой жанр / Т. В. Шмелева // Русистика. – Берлин, 1990. – № 2. – С. 20–32.
14. Яхонтова Т. В. Концепція жанру в сучасній риторичі / Т. В. Яхонтова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2002. – № 7. – С. 555–561.
15. Albrecht J. Übersetzung und Linguistik / Jörn Albrecht. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2005. – 313 S.
16. Brinker K. Textlinguistik (Studienbibliographien Sprachwissenschaft) / Klaus Brinker. – Heidelberg, 1993. – Bd. 7. – S. 86–95.

-
17. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft / Hadumod Bußmann. – Stuttgart : Kröner Verlag, 2002. – 771 S.
 18. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden Verlag, 2003. – 1892 S.
 19. Gattung [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gattung>
 20. Genre [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Genre>
 21. Göpferich S. Text, Textsorte, Texttyp / Susanne Göpferich // Handbuch Translation. – Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2006. – S. 60–63.
 22. House J. Translation quality assessment: a model revisited / Juliane House. – Tübingen : Narr, 1997. – P. 107–119.
 23. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / Werner Koller. – Wiebelsheim : Quelle & Meyer Verlag, 2004. – 343 S.
 24. Kvam S. Grundlagen einer textlinguistischen Übersetzungswissenschaft / Sigmund Kvam. – Münster : Waxmann Verlag, 2009. – 171 S.
 25. Lamping D. Handbuch der literarischen Gattungen / Dieter Lamping. – Stuttgart : Kröner Verlag, 2009. – 538 S.
 26. Lehnardt A. Q. *Untersuchungen zur Entstehung und Rezeption eines rabbinischen Gebetes / Andreas Qaddish Lehnardt.* – Tübingen : Mohr Siebeck GmbH & Co. KG, 2002. – 104 S.
 27. Pörksen U. Textsorten, Textsortenverschränkungen und Sprachattrappen / Uwe Pörksen // *Wirkendes Wort.* – 1974. – Nr. 4. – S. 219–239.
 28. Reiss K. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie / Katharina Reiss, Hans J. Vermeer // *Linguistische Arbeiten.* – Tübingen: Niemeyer, 1984. – Nr. 147. – S. 50–71.
 29. Zymner R. Gattungstheorie / Rüdiger Zymner. – Paderborn : Mentis Verlag, 2003. – 215 S.

Статтю подано до редакції 12.10.2014 р.

PRZEKŁAD JAKO MODEL KOMUNIKACJI LINGWISTYCZNEJ

Зиморя М., Зиморя І., Зиморя О. Переклад як модель лінгвістичної комунікації. У статті зроблена спроба визначити основні принципи, що лежать в основі процесу оволодіння мовою іншої / інакшої культури. Переклад охоплює сигнали комунікативної стратегії, яка характерні для різних етапів сприйняття тексту. Її сутність проступає в тому, що крізь призму інтерпретації реципієнт отримує можливість встановити активні комунікативні зв'язки.

Ключові слова: переклад, комунікативно-лінгвістична модель, комунікативна стратегія, інтерпретація, рецепція.

Zymomrya M., Zymomrya I., Zymomrya O. Translation as a model of linguistic communication. The article presents an attempt to define the basic principles that guide the process of mastering the language of another / different culture. Translation encompasses the signals of the communicative strategy which includes different stages of text perception as a subjective unity combining informational, critical, evaluative and interpretive levels. It consists in the fact that interpretation / a translated version makes it possible for the recipient to establish active communicative connections.

Key words: translation, model of linguistic communication, interpretation, perception.

Зиморя М., Зиморя І., Зиморя О. Перевод как модель лингвистической коммуникации. В статье сделана попытка определить основные принципы, лежащие в основе процесса овладения языком другой / иной культуры. Перевод охватывает сигналы коммуникативной стратегии, которые характерны для различных этапов восприятия текста. Ее сущность проступает в том, что сквозь призму интерпретации реципиент получает возможность установить активные коммуникативные связи.

Ключевые слова: перевод, коммуникативно-лингвистическая модель, интерпретация, рецепция.

Określenie problemu. Kompetencja tłumaczeniowa, bez której nie jest możliwe tworzenie wiedzy i umiejętności tłumacza, nie staje się ostatecznym celem nauczania. Ona jest integralną częścią obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Osobliwość kontroli poziomu formacji niezbędnych umiejętności – monitorowanie i ocena nie obcojęzycznych, lecz dwujęzycznych umiejętności i zdolności tak w języku ojczystym, jak i obcym. Z tego punktu widzenia ważnym jest ustosunkowanie się do następujących zagadnień: • badanie dynamiki rozwoju nowoczesnych studiów tłumaczeniowych w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI wieku; • podkreślenie językowych i społeczno-kulturowych trudności w przekładzie tekstów z różnych dziedzin wiedzy; • określenie zakresu umiejętności dwujęzycznych, które są konieczne i wystarczające dla różnych typów tłumaczenia tekstów; • opis poziomu kompetencji tłumaczeniowej.

Analiza badań. W XXI wieku czyli w dobie globalizacji aktywnie rozwijają się więzi polityczne, gospodarcze i kulturalne między narodami, państwami, kontynentami, co znacznie zwiększa zainteresowanie w roli tłumaczenia jako mediatora międzykulturowego, a zatem i jego celami w procesie nauczania języka obcego. Analizując krytycznie stan badań w dziedzinie translatoologii można dojść do wniosku: mimo licznych prac poświęconych problematyce tłumaczeniowej nadal jest aktualne pytanie istoty przekładu jako modelu komunikacji lingwistycznej.

Celem opracowania jest określenie zasad leżących u podstaw procesu recepcji języka innej kultury.

Гłówne zagadnienia. Tłumaczenie jako aspekt działalności jest warunkiem zasadniczym dla szkolenia fachowców zdolnych do działania w zakresie komunikacji międzykulturowej i międzyjęzykowej. Język obcy jest więc środkiem tworzenia i rozwijania umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej, a sztuka tłumaczenia jako specyfika kultury komunikowania jest ważnym układem akceptowanego społecznego organizmu. Jan Amos Komeński (1592 – 1670) twierdził w 21 rozdziale swojego traktatu pt. *Didactica magna*, że uczy się języków obcych nie po to, by być wykształconym i mądrym, ale by je traktować raczej jako środek pomagający nam zaznajomić się z osiągnięciami innych oraz jako doskonały środek komunikowania się [1, 53]. Dobre tłumaczenie tj. przykład istoty rzeczy z jednego języka na drugi jest aktywną dominantą w systemie wzajemnego informowania się ludzi różnych narodowości.

W aspekcie komunikatywno-lingwistycznym przekład jako model stanowi część składową dwujęzycznej komunikacji, której przebieg obejmuje określony funkcjonalno-stylistyczny przekaz lub informację z danego kodu językowego (język oryginału – JO) w inny kod językowy (język docelowy – JD). Pewien stan rzeczy może zostać oddany czy też zdekodowany poprzez różne językowe wyrażenia i zawarte w nich odpowiedniki. Pod pojęciem funkcjonalnej równoważności rozumie się każdorazowy znak lub system znaków języka docelowego, który przy interpretacji tekstu (oczywiście jest tu znaczenie językowych i stylistycznych kontekstów) może zostać zastąpiony poprzez odpowiednie znaki lub system znaków języka oryginału. Chodzi w tym przypadku o to, by wywołać ten sam, czyli pełnowartościowy i adekwatny komunikacyjny efekt (w odniesieniu do treści idei, formy, doboru słów, sposobu mowy oraz odpowiedniej, pierwotnej lub dowolnej potencjalnej, wymiennej stylistycznej dekodacji), jaki wywołuje znak języka oryginału lub system znaków języka oryginału odbiorcy (np. u pisarza dzieła oryginału). Nie może być więc wątpliwości co do tego, że np. każdy naukowy tekst można przetłumaczyć na inny język zachowując przy tym wymagany stopień dokładności.

Teoretycznie za kryterium dla funkcjonalnie uwarunkowanej komunikatywnej równowagi procesu przekładu może służyć tak zwana «odwracalność» (G. Jeger). Występuje ona w informacji o języku w postaci: a) przekładu surowego; b) przekładu roboczego; c) przekładu adekwatnego (tj. wobec uniwersalnej charakterystyki w tłumaczeniach pełnowartościowych, realistycznych, dokładnych i generalnie optymalnych).

Według niemieckiego językoznawcy Otto Kadego (1927 – 1980) stosunek przekładu roboczego do oryginału ma swoje osobliwości. Obligatoryjnie niezmiennie jest znaczenie denotatywne tzn. odniesienie do stanu rzeczy zagwarantowane poprzez opis i charakter związków równoważności kodu językowego. Mimo to interpretacje wyjaśniające są dopuszczalne. Tłumaczenie surowe może zawierać nadużycia wobec ortografii, morfologii, tworzenia składni, frazeologii, idiomatyki i stylistyki [8, 215–217]. O. Kade wlicza ponadto atrybuty charakterystyczne dla śledzenia innych postaci komunikatywno-odpowiedniej transpozycji: komentujące objaśnienia są również dopuszczalne.

Tłumaczenie robocze według, jak twierdzi O. Kade, zawiera wyłącznie normy językowe (słownik, gramatykę) języka docelowego. W związku z tym, jeśli dla przykładu stylistycznie określona struktura zdania nie zostanie adekwatnie dobrana do interpretacji tekstu, to dalsze uporządkowanie cząstek językowych podlega stylistycznemu ograniczeniu wobec ekstrajęzykowej specyfikacji. Idzie tu o takie elementy o charakterze stylistyczno-językowym jak: a) płaszczyzna komunikacji (epoka, gatunek, gałąź wiedzy, rodzaj, gatunek, styl w literaturze pięknej); b) ścieżka komunikacji (mówiona lub pisana); c) funkcjonalno-stylistyczna tradycja; d) zadanie komunikatywne (informacja, dowód, polemika); e) krąg czytelników lub słuchaczy (specjaliści i inni); f) osoba mówcy lub pisarza (np. informacje o przynależności do pewnej grupy zawodowej i związanej z nią odpowiednim statutem społeczno-socjalnym); g) przynależność

autora do określonego kierunku literackiego z jego literacko-artystycznymi poglądami (jako element w literaturze pięknej); i) nastawienie autora (mówcy lub pisarza wobec przedmiotów opisu) obok ogólnie skierowanej informacji o zakresie i rodzaju zjawiska komunikacji w toku czynności przekładu.

Wydaje się więc oczywiste, że tłumacz przy funkcjonalnym dekodowaniu lub objęciu tekstu języka oryginalnego obok oceny oraz odbioru tekstu oryginalnego winien uwzględnić ocenę, co do zastosowanych przez odbiorcę środków przekazu, jak i co do możliwości konkretnej interpretacji, a przez to funkcji wypowiedzi.

Chociaż bardzo ogólnikowe badania, co do znaczenia i funkcjonalnej istoty równoważności są względnie upowszechnione, to należy jednak zaobserwować brak konkretnych analiz związków równoważności, zachodzących między dwoma językami. Równoznaczność rozumiana jest tu jako związek między znakiem a systemem znaków dwóch języków, którą badamy za pomocą różnych dyscyplin ogólnej nauki o języku na przykład leksykologii, semantyki, stylistyki, czy symptomatologii. Natomiast pod pojęciem funkcjonalnej równoważności rozumie się rodzaj związku, występującego na płaszczyźnie wyrazu przy tłumaczeniu odpowiednich znaków (jednostek-form kontekstowych).

Mówiąc innymi słowy: tłumaczenie można postrzegać, jako substytut lub operację, w której dana konstrukcja znaków języka oryginalnego może być zastąpiona za pomocą konstrukcji znaków języka docelowego, z tą samą komunikatywnie i jakościowo analogiczną całością. W przekładzie należy więc w pełni odzwierciedlić całą strukturę bierną różnych rodzajów tekstów, która związana jest zarówno z obiektywnymi, jak i subiektywnymi czynnikami. Pod pojęciem czynników subiektywnych rozumie się w pierwszym rzędzie indywidualność osoby oraz miejsce i sposób zakorzenienia pewnych obrazów w świadomości tłumacza [18].

Istota przekładu powinna przestrzegać zasadę objętość treści języka oryginalnego jako wielkości stałej tak, aby odpowiedź na pytanie o charakter równoznaczności można było sformułować następująco: interpretacja w tłumaczeniu skutkowym ma prawo odgrywać istotną rolę, podczas gdy zamiana ma prawo wystąpić szczególnie przy wszystkich rodzajach przekładu. W tym przypadku obowiązuje zachowanie niezmienności treści w dziele sztuki literackiej.

Ponieważ każdorazowo poprzez język oryginału i język docelowy oddawany jest rzeczywisty stan świadomości bądź konkretna struktura, to obiektywne czynniki, wynikające z ujęcia jednostek w kontekście są niezależne od odbiorcy i posiadają w różnych językach odmienną wieloznaczność.

Opis związków równoważności i ich charakter podlega obiektywnie istniejącym prawidłowościom, wynikającym z uwarunkowań systemu języka oryginalnego wobec systemu języka docelowego. Ogólnie mówiąc cały problem sprowadza się do tego, aby wyjaśnić, czy poprzez dany system językowy można dokonać zmian wywierających wpływ na konstrukcję jakościowej całości. W przypadku tłumaczonej interpretacji mówimy zatem o prymacie jakości [2, 14–15; 3, 113; 4, 35].

Różnorodna międzyjęzykowa kodyfikacja konwencjonalnych wyobrażeń prowadzi do tego, że różne językowe podstawienia lub systemy przedstawienia jednej i tej samej treści nakładają częściowo odmiennie środki lub podobieństwa. Wspomnieć tu należy czeskiego badacza J. Levyego (1927 – 1967), który wobec transformacji stawiał żądanie równoznacznego przekodowywania np. przekładów literackich lub przekładów interpretacji.

Wychodząc z założenia, że w każdym języku wszystko jest wyrażalne, to usprawiedliwione wydaje się twierdzenie, że również wszystko jest przetłumaczalne z każdej istniejącej w każdą potencjalną strukturę języka. Pod tym względem nie istnieją żadne obiektywne przeszkody, bo- wiem każde tłumaczenie jest obiektywnie możliwe.

Specyfika językowa np. tekstów literackich jest również i tym uwarunkowana, że ich każdorazowa wartość odnosi się do rozmaitych związków wielkości i obejmuje szczególnie estetyczne komponenty. W związku z tym w «duchu języka» mają zastosowanie takie elementy płaszczyzny wyrazu, jak a) środki specyficzne bądź b) konkretne środki specyficzne. Znamienne w tym wszystkim są następujące cechy: obrazowy – nie obrazowy, emocjonalny – nie emocjonalny, subiektywny – obiektywny, ogólny – konkretny, dynamiczny – statyczny, wolny – oficjalny, osobisty – formalny, osobisty – bezosobowy, napięty – luźny.

Jeśli same te środki lub użycie tych środków jest charakterystyczne dla różnych gatunków tekstów literatury pięknej (poezja, proza, dramat), to zjawisko to nie jest niczym innym, jak podobne zjawiska, występujące w tekstach naukowo-technicznych; z tą jednak różnicą, iż w tekstach literackich forma zewnętrzna i całość jako taka wnosi wkład w wartość komunikatywną. Idzie tu o ważny argument wyboru możliwości w stosunku do polifonii uzyskania wartości sztuki literackiej oraz językowo-stylistycznych kategorii w procesie tłumaczenia takich jak: obiektywność, konkretność, obrazowość, ekspresyjność, niezależność, emocjonalność, zwięzłość, dynamiczność, napięcie, subiektywność. Problematyka przekładu nie wynika więc z tego, że danemu oryginałowi formalnie zostanie przyporządkowany jakiś przekład tj. komunikatywnie odpowiedni tekst języka docelowego.

Pojęciowe wyobrażenie o zjawiskach rzeczywistości nie jest a priori uwarunkowane w świadomości językowo. Podobnie też nie treści językowych wypowiedzi różnią się w świadomości a priori od wycinków obiektywnej rzeczywistości [5, 137; 6, 196; 7, 18; 9, 171; 10, 34; 11, 12–13]. Różnice te obok formy występują też w wartości jakości językowej jednostek językowych za pomocą których zostają przedstawione treści jako wyniki procesów myślowych. Wartość bowiem znaków językowych jest nie tylko określona poprzez konwencjonalne połączenie pewnego zagadnienia z podobnym znaczeniem, lecz przede wszystkim poprzez miejsce owej jednostki językowej w systemie danego języka, jej stosunek do innych jednostek w obszarze warstwy znaczeniowej dzieła.

Interesujące na ten temat są uwagi J. W. Goethego (1749 – 1832): «Istnieją dwie maksymy przekładu: jedna z nich wymaga, aby autor pewnej obcej narodowości został przeniesiony do nas i ukazany w sposób, abyśmy mogli go postrzegać za własnego; inna natomiast stawia wobec nas zadanie przeniesienia się daną obcość, gdzie moglibyśmy odkrywać jej przymioty, metodę mowy i jej oryginalność» [12, 7]. W każdym przypadku istnieje ponadto możliwość użycia środków leksykalnych języka docelowego, których wartość semantyczna w określonej kombinacji pokrywa się pojęciowo między językiem oryginału a językiem tłumaczenia. W miarę jak ludzie uczą się (od siebie), a zatem doskonala się w swojej twórczości (produkcji), modele (pojęcia i kategorie) w ich wzajemnym komunikowaniu się odgrywiają racjonalne znaczenie szczególnie na poziomie rozumienia i formułowania modeli interpretacji językowych (leksykalnych i semantycznych). W tłumaczeniu np. tekstu dotyczącego dokumentacji technicznej czy poezji lub literatury jest nieodzowne, by odzwierciedlić określony – zakodowany w oryginalnym tekście system wiedzy, umiejętności i wartości innego narodu. Kontekst wydobyty z tekstu obcojęzycznego, dzięki nauce tego języka, to konsekwencja racjonalnej jego nauki, a następnie praktyki w posługiwaniu się nim, a zatem w prostej linii zmierzającej do osiągnięcia określonego wcześniej celu.

Rozpoczynając więc od obcojęzycznych tekstów, orientujemy się wokół substytutów i na końcu otrzymujemy tłumaczoną transpozycję słowa [13, 61; 15, 140; 17, 266–267]. Jeśli wewnątrz danego języka dla tego samego znaczenia zamiast pewnej stałej jednostki kodowej mogą być użyte inne jednostki kodowe o dowolnej kombinacji, to taka sama zasada obowiązuje wobec relacji-treści-formy w stosunku do dwóch języków związanych przekładem. W charakterystyce

ogólnej wewnątrzliterackiej recepcji generują się dwie linie rozwoju: a) wewnątrzjęzykowe lub wewnątrznliterackie zależności i b) literackie tłumaczenia. One to wpływają na przebieg komunikacji wewnątrz pewnej konkretnej substytucji np. wybór na przekład określonych dzieł oryginalnych odpowiedniej literatury narodowej itp. Zobrazować to można licznymi przykładami z różnych obszarów kulturowych.

Przekład w procesie historycznym jest w pierwszym rzędzie świadomym zamierzeniem tłumacza, aktem zależności międzyjęzykowej lub międzyliteralnej i trzeba go postrzegać jako bardzo ważny czynnik, jako «realizator» (D. Durišin) przeważnie funkcjonalnego źródła (R. Imgarten, W. Koptilow).

Wskutek tego to na planie pierwszym pojawia się skala zależności w stosunku do języka oryginału, a z drugiej strony wobec języka docelowego tj. stosunku zależności między wysyłanymi a odbieranymi zjawiskami systemu przekładu. «Tłumaczenia obcojęzycznych dzieł czy to literackich, czy naukowych dają szerokim warstwom społecznym możliwość zapoznania się z dziełami i pracami ludzkiego ducha, które w innych krajach w różnych czasach przyczyniają się do rozwoju kształcenia i podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego a także stanowią ważny czynnik każdego narodu», – jak dowodzi Iwan Franko (1856 – 1916), wielki autorytet w teorii tłumaczenia.

Ostatnie twierdzenie odnosi się nie tylko do roli i znaczenia przekładu w międzynarodowym procesie komunikacji, ale też do wobec docelowego przedstawienia tak zwanych realiów z zakresu języka oryginalnego. Głównie ma ono jednak zastosowanie wobec każdego rozwiązania nie wprost między językiem oryginalnym a językiem docelowym. Inną możliwość daje rozwinięcie znaczenia już istniejących znaków języka docelowego, przy czym należy tu uwzględnić metaforyczne użycie treści. Zastosowanie owych środków zakłada jednakże nowe lub dodatkowe znaczenie, które dostatecznie wyraźnie wyjawia się z kontekstu, tak długo, jak nowe znaczenie staje się stałą częścią składową wartości odpowiedniej formy językowej w systemie języka docelowego [14, 351].

Stąd te liczne możliwości przekładu tekstu według teorii komunikacji języka obcego. W aspekcie teoretycznym ów intencjonalny stan rzeczy nie jest bynajmniej łatwy i trudno go rozwiązać w zakresie znajomości spraw, o które w tym przypadku chodzi. Problem odpowiedniego odzwierciedlenia założeń systemu zabezpieczenia informacyjnego oraz komunikacyjnego na poziomie tłumaczenia w procesie nauczania języka obcego przedstawia jego wieloaspektowy charakter, w którym o złożoności sztuki wiernego tłumaczenia adekwatnej interpretacji tekstu decyduje wielkość jego dominanty. Z tego punktu widzenia ważna jest wiedza o różnych osobliwościach oraz możliwościach przekładu tekstu dotyczącego języka wyjściowego (oryginału) i języka tzw. tranzytowego, czyli języka docelowego [16, 204].

Zainteresowanie działalnością translatoryczną jako niezbędnego elementu życia zawodowego współczesnych specjalistów komunikacji międzykulturowej nadaje znaczenia pytaniu zmienności metod nauczania tłumaczeniu w szkołach wyższych. Metodyka nauczania tłumaczeniu pisemnemu z języka obcego na język ojczysty jest skuteczną, jeśli wziąć pod uwagę: a) osobliwości bilingwizmu subordynatywnego, b) związki interdyscyplinarne; c) językowe i społeczno-kulturowe trudności przekładu tekstów z języka obcego na język ojczysty.

W praktyce uczenia się języka obcego wyróżnia się dwie fazy: a) poszukiwanie informacji (znaczenia) słów (wyrządów, zdań, zwrotów) obcojęzycznych i odkrywania znaczenia (tłumaczenia, interpretacji) znaczeniowo blisko brzmiących języka celu; b) strategia rozumienia tekstu i jego docelowego opracowywania (np. referowanie, sporządzanie przeglądów, ocena tekstu ze względu na wartość zawartej w nim informacji). W związku z czym rozróżnia się szczególne, różnorodne cechy i elementy wzajemnie uzależnione, stymulujące nauczanie

myślenia w języku obcym i wykonywania określonych czynności podczas tłumaczenia przez tłumacza – np. ucznia.

Wnioski. Wybór adekwatnych środków wyrażania myśli w języku docelowym zależy przede wszystkim od odbiorcy kierującego systemem modelowania sensu czyli znaczenia treści i tekstu tak w języku oryginału, jak i w języku docelowym. Ma się rozumieć, że mowa tu nie tylko o budowaniu (według określonych zasad) obcojęzycznych modeli komunikowania z pomocą określonych treści, ale również i o poszukiwaniu znaczenia (semantyki) związków frazeologicznych chlub określonego standardu (brzmiącego w języku obcym) w zależności od kontekstu wyrażanej ustnie lub pisemnie myśli przynależnej właściwej działalności człowieka.

BIBLIOGRAFIA

1. Волошин А. Коротка історія педагогіки для учительських семінарій / Августин Волошин. – Ужгород, 1923. – 84 с.
2. Adorno T. Podsumowanie rozważań na temat przemysłu kulturowego / T. Adorno // Sztuka i sztuki. Wybór esejów. – Warszawa, 1990. – S. 11–19.
3. Balcerzan E. Literatura z literatury (Strategie tłumaczy) / E. Balcerzan. – Katowice : Śląsk, 1998. – 232 s.
4. Borowy W. Dawni teoretycy tłumaczeń / W. Borowy // O sztuce tłumaczenia. Praca zbiorowa pod red. M. Rusinka. – Wrocław, 1955. – S. 23–39.
5. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / K. Denek. – Toruń : Adam Marszałek, 2000. – 196 s.
6. Denek K. O nowy kształt edukacji / K. Denek. – Toruń : Akapit, 1998. – 259 s.
7. Hochel B. Preklad ako komunikácia / B. Hochel. – Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990. – 148 s.
8. Kade O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation / O. Kade // Übersetzungswissenschaft. – Darmstadt, 1968. – S. 199–219.
9. Nazaruk B. Przekłady autorskie Ostapa Łapskiego. Uwagi o poetyce przekładu, / B. Nazaruk // Tłumaczenie. Rzemiosło i sztuka. Praca zbiorowa pod red. J. Snopka. – Warszawa, 1996. – S. 168–173.
10. Popovič A. Preklad a výraz / A. Popovič. – Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied, 1968. – 250 s.
11. Reiss K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik : Kategorien und Kriterien für eine sachgerichte Beurteilung von Übersetzungen / K. Reiss. – München, 1971. – 124 S.
12. Rüdiger H. Goethes und Schillers Übertragungen antiker Dichtungen / Horst Rüdiger // H. Rüdiger. Goethe und Europa. – Berlin-New York, 1990. – S. 1–24.
13. Tokarz B. Wzorzec, podobieństwa, przypomnianie / B. Tokarz. – Katowice : Śląsk, 1998. – 163 s.
14. Zymomyra M. Czynniki recepcji tekstu na poziomie jego interpretacji w języku docelowym / M. Zymomyra, W. Żabczyński // Edukacja jutra. V Tatrzkańskie Seminarium Naukowe. Redakcja: K. Denek, T. M. Zimny. – Częstochowa, 1999. – S. 345–354.
15. Zymomyra M. Deutschland und Ukraine. Durch die Abrisse zur Wechselseitigkeit von Kulturen / M. Zymomyra. – Paris-Lemberg-Zwickau, 1999. – 156 S.
16. Zymomyra M. Możliwości przekładu według teorii komunikacji w procesie nauczania języka obcego / M. Zymomyra // Edukacja jutra. VI Tatrzkańskie Seminarium Naukowe. Redakcja naukowa: K. Denek, T. M. Zimny. – Częstochowa, 2000. – S. 203–207.
17. Zymomyra M. System modelowania w procesie nauczania języka obcego / M. Zymomyra, W. Żabczyński // Oświata na wiraziu. IV Tatrzkańskie Seminarium Naukowe. Redakcja : K. Denek, T. M. Zimny. – Kielce, 1999. – S. 265–273.
18. Zymomyra M. Wymiary zmagañ duchowych / M. Zymomyra, W. Usik, I. Zymomyra. – Koszalin : Intro-Druk, 2006. – 294 s.

Статтю подано до редакції 10.10.2014 р.

ДАВНЬОГРЕЦЬКА ТРИНІТАРНА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПЕРЕКЛАДАХ ГЕРМАНСЬКИМИ ТА СЛОВ'ЯНСЬКИМИ МОВАМИ

Публікація ілюструє вибрані результати зіставного аспектного перекладознавчого аналізу перекладу форм та похідних давньогрецького дієслова «*ὑφίστημι*» як основного термінотворчого засобу зніда тринітарних термінів у патристичній літературі IV століття.

Ключові слова: конфесійний переклад, дієслово *ὑφίστημι*, давньогрецькі тринітарні терміни.

*Popovych N. Ancient Greek Trinitarian terminology translated into Germanic and Slavonic languages. The article demonstrates the results of comparative aspectual analysis of translation applied to verb «*ὑφίστημι*», its forms and derivatives as a core terminology in ancient Greek Trinitarian terminology of the 4th century.*

Key words: confessional translation, confessional style, verb *ὑφίστημι*, Greek Trinitarian terms.

*Попович Н. Древнегреческая тринитарная терминология в переводах германскими и славянскими языками. Публикация иллюстрирует выборочные результаты сопоставительного аспектного переводоведческого анализа перевода форм и производных древнегреческого глагола *ὑφίστημι* как основного терминотворческого средства тринитарных терминов в патристической литературе IV века.*

Ключевые слова: конфессиональный перевод, конфессиональный стиль, глагол *ὑφίστημι*, древнегреческие тринитарные термины.

Постановка проблеми. За умов відродження богословської освіти на державному рівні в Україні відроджується традиція перекладу творів конфесійного стилю [2] різних епох та мов. Українські наукові центри, інститути і кафедри університетів та окремі учені виконали численні переклади творів конфесійного стилю з класичних та сучасних іноземних мов [4, 103–110]. Як наслідок, українська конфесійна терміносистема активно поповнюється перекладними термінами зі сфери мовного ужитку різних релігійних деномінацій. За таких обставин постала проблема адекватності перекладу української богословської термінології в контексті проблем перекладності, номінації, систематизації та усталення української перекладної релігійної термінології. Нагальними залишаються вирішення завдань щодо перекладності та адекватного перекладу релігійної термінології.

У цьому дослідженні порушено проблему перекладності та номінації давньогрецьких тринітарних термінів середини IV століття як складника української християнської богословської терміносистеми, запропоновано теоретичні шляхи її вирішення за результатами зіставного аспектного перекладознавчого аналізу як ключового методологічного підходу критики конфесійного перекладу. Запропоновано нову концепцію оцінки конфесійного перекладу, що базується на поділі інформації тексту конфесійного стилю на три роди: 1) концептуально-трансцендентну; 2) іманентно-формальну (предметно-логічну); 3) суб'єктивну [3, 9]. За цією класифікацією тексти конфесійного стилю умовно поділяються на дві групи: 1) тексти, які містять інформацію першого і другого роду (апологетичний, догматичний, екзегетичний літературні види) і 2) тексти, які містять в основному

інформацію першого та третього роду (моральний, аскетичний, літургійний літературні види) [3, 9–10].

Не доводиться говорити про чисту приналежність літературного твору конфесійного стилю до одного з трьох родів інформації або до однієї з двох, умовно класифікованих нами, груп. Поділ виконано відповідно до переваги того чи іншого роду інформації у тексті конфесійного стилю.

Очевидною відмінністю будь-кого тексту конфесійного стилю на лексико-граматичному та стилістичному рівнях, а особливо текстів християнської догматичної літератури середини IV століття, є обов'язкова наявність в ньому концептуально-трансцендентних сем (конфесійно макованої лексики). Адекватність перекладу таких мовних одиниць (релігійних термінів, реалій, термінів-реалій) залежить не лише від досягнення певного рівня еквівалентності на різних рівнях відповідно до існуючих у теорії перекладу теорій еквівалентності та їх класифікації. Концептуально-трансцендентна еквівалентність як основний елемент оцінки адекватності перекладу конфесійно-маркованої лексики є умовним критерієм оцінки відповідності смислової наповнюваності перекладеного терміна по відношенню до терміна оригіналу.

Аналіз досліджень. Українську релігійну термінологію у різних аспектах досліджували Г. В. Баран (віршована молитва), С. В. Бібла (церковна термінологія), Г. В. Наконечна, В. В. Німчук (біблійна термінологія), Ю. С. Осінчук (богослужбово-обрядова лексика), Н. В. Пуряєва (церковно-обрядова термінологія); дослідженням перекладу мовних одиниць конфесійного стилю займалися Л. А. Закриницька, Є. Г. Жерновой (релігійна термінологія на матеріалі сучасної французької мови); концепти конфесійного стилю вивчали Т. П. Вільчинська, Г. Т. Кузь, П. В. Мацьків, Н. О. Мех, Н. В. Скаб (богословська термінологія); проблеми перекладу, номінації, систематизації та усталення українських релігійних термінів досліджували С. М. Білик (релігійно-філософська термінологія Григорія Богослова), І. В. Грималовський (християнсько-релігійна термінологія), Є. Г. Жерновой (релігійна термінологія на матеріалі сучасної французької мови); церковнослов'янськи в українській мові вивчали В. Б. Задорожний, М. Лесів, Т. В. Новікова; вплив конфесійного стилю на художню літературу розглядали О. І. Білецький, С. С. Аверинцев, О. Ю. Курганова, Н. М. Сологуб.

Мета дослідження – виявлення неадекватностей перекладу форм та похідних давньогрецького дієслова «ὀφίστησις» на матеріалі перекладної християнської догматичної літератури середини IV століття, ілюстрація впливу жанрово-стильових особливостей патристичної літератури середини IV століття на переклад давньогрецької тринітарної термінології.

Виклад основного матеріалу. Давньогрецька тринітарна термінологія середини IV століття є складником фахової мови догматичного богослов'я, яке включає такі дисципліни як фундаментальне та тринітарне богослов'я, христологія, сотеріологія, есхатологія тощо. Давньогрецька тринітарна термінологія є *ядром* термінолексики тринітарного богослов'я, а *периферією* є терміни інших галузей християнської богословської науки: морального богослов'я, гомілетики (пасторального богослов'я), екзегетики Старого та Нового Заповіту, літургики (літургійного богослов'я), історії церков та релігійних деномінацій тощо.

Давньогрецьку тринітарну термінологію середини IV століття представлено у працях християнських авторів патристичної літератури. «Золотий вік патристичної літератури» [7, 251] – саме таку назву отримала християнська література IV–V століть завдяки вагомому літературному та богословському внеску в скарбницю світової літератури. Це пра-

ці авторитетних богословів, здебільшого апологетичного та догматичного літературного виду, оформлені у жанрово-стилістичну упаковку, що була типова для античної класики.

Конфлікт релігійно-культурних традицій християнства та греко-римського надбання створив антиподи у формі літературного вираження: Богоявлення, передання і Біблія проти класичної літератури. Переслідування і заборони християнського самовираження в тогочасних школах ще більше спонукали християнських авторів створювати якісно нову літературу: класичну за звичними для тогочасного суспільства жанрами і стилем та християнську за змістом [7, 252]. Завдяки процесу змішування двох культур – християнської і поганської – патристична література IV–V століть успадкувала максимум жанрово-стильових особливостей греко-римської літератури і репрезентує унікальні жанри конфесійного стилю, що стали прикладом для наслідування іншими епохами та мовами християнського літературного надбання.

Ми притримуємося класифікації патристичної літератури IV століття за такими літературними видами: апологетичний, догматичний, моральний, аскетичний, ексегетичний [7, 254]. Саме в кінці IV століття утверджується літургійний вид [1, 54–79]. Відповідно до цієї класифікації виникають переваги щодо можливостей і переваг збереження цілісності інформації під час перекладу. Тринітарні терміни в апологетичному або догматичному літературному виді твору конфесійного стилю є ядреними мовними засобами, носіями концептуально-трансцендентної інформації. Збереження цієї інформації тексту оригіналу у тексті перекладу повинно бути головною метою перекладача.

На матеріалі оригінальної та перекладної патристичної літератури середини IV століття виокремлюємо такі жанри апологетичного та догматичного виду: *кредо* або *символ віри* (Нікейський Символ Віри 325 року, кредо Антіохійського собору 345 року, перша та друга Сірмійські формули 351 та 357 років тощо), *тому* або *сувій* (*Тому до Антіохійців* св. Афанасія Олександрійського), *слово* (*Три слова проти Аріан* св. Афанасія), *епістола* (*Епістола Василя Анкірського та Григорія Лаодікійського* 358 року, *Чотири листи до єпископа Серапіона* св. Афанасія тощо), *коментар* (ексегетичний вид) (*Глумачення на Псалми* св. Афанасія), *виправдання/засудження* (*Засудження Діонісія* св. Афанасія), *церковна історія* («Церковна історія» Сократа Схоластика), *проти єресей* (*Панарій* Епіфанія Кіпрського), *систематичний виклад догматів віри* (Трилогія «Джерело знань» Іоанна Дамаскіна).

Найвиразніше тексти конфесійного стилю характеризує його лексичний склад. Таким спеціальним лексичним складником християнських догматичних текстів є тринітарні терміни. Їх часто уживання притаманне проаналізованим нами текстам.

Перекладність термінів за умов історичної синхронії текстів оригіналу та перекладу, близькості культур та спорідненості мов є сприятливою ситуацією для перекладу. Віддаленість у часі, культурі, неспорідненість мов об'єктивно ускладнюють процес перекладу. За наявності семантичної невідповідності та заплутаності між оригінальними давньогрецькими тринітарними термінами післянікейського періоду та семантичної двозначності одного і того ж самого терміна виникає явище множинності перекладу. Наявність множинної відповідності перекладу створює труднощі у виборі адекватного відповідника.

До прикладу, в перекладах сучасними мовами тринітарного терміна «*υπόστασις*» прослідковується тенденція його множинної прочитуваності і множинного перекладу. У першій Сірмійській формулі 351 року ужитий термін «*υπόστασις*» в родовому відмінку однини відтворено італійською як «*ipostasi*», російською «*ипостась*». Зафіксовані нами два переклади англійською мовою того ж оригінального уривка із першої Сірмійської формули пропонують множинність перекладу, а саме «*subsistence*» та «*substance*».

Тому, найкращим способом відтворення цього терміна сучасними мовами, використаними в нашому дослідженні, є адаптація терміна завдяки транслітерації або транскрипції.

Дієслово ὑφίστημι є одним із ключових термінотворчих лексичних засобів давньогрецької тринітарної термінології як ядра фахової мови тринітарного богослов'я IV століття.

За результатами кількісних підрахунків у 16 оригінальних текстах, форми та похідні дієслова ὑφίστημι ужито 96 разів. З них похідний віддієслівний іменник ὑπόστασις ужито 63 рази, що майже втричі більше від уживання дієслівних та дієприкметникових форм дієслова ὑφίστημι (23 рази). Опрацьовано 64 перекладні тексти доступними нам мовами (двома германськими (англійською, німецькою), однією романською (італійською) та двома слов'янськими мовами (російською, українською) та 384 перекладні відповідники форм та похідних давньогрецького дієслова ὑφίστημι.

Із усіх випадків уживання дієслова ὑφίστημι, зафіксовано лише п'ять випадків нетермінологічного уживання його форм та похідних, що свідчить про майже повну термінологізованість цього дієслова у IV столітті. Слід додати, що це нетермінологічне уживання, як правило, є цитатами із текстів псалмів, перший давньогрецьких переклад яких виконаний на початку IV століття до н.е. Термінологізація дієслівних форм та похідних ὑφίστημι як ядра давньогрецьких тринітарних термінів відбувалася у період з I – по IV століття н.е.

Слід відзначити часті випадки трансформаційного способу відтворення дієслівних форм через відсутність еквівалентів або наявність неповних синонімів-відповідників у мові перекладу, що притаманно для перекладу дієслівних та дієприкметникових форм. Так, форма «ὑλοστίψαι» (Aor. II, Inf. Act.) має такі відповідники в текстах перекладу як: італійською «si è sottoposto» та «esistesse», англійською «has undergone», російською «существовал». Дієслівну форму «ὑλέστη» (Aor. II, 3 P. Ind., Activi) відтворено італійською як: «è venuto all'esistenza», «ebbe origine dal nulla», «potè esistere (un tempo)», «hanno avuto sussistenza»; англійською як: «has subsisted (from God)», «was made to subsist», «has come into subsistence (out of nothing)», «has come into subsistence (out of nothing)», «(how did time) subsist», «(He willed only all things) subsisted»; німецькою як: «haben Subsistenz gehabt»; українською як: «з'явився», «стався», «створений». Найголовнішою трудностю у відтворенні проілюстрованих випадків уживання давньогрецьких дієслівних аористових форм це відсутність аналогії цієї часової форми у германських та слов'янських мовах. Перекладачі, здебільшого, удаються до лексико-граматичних заміни, зберігаючи неперехідність і минулий час аористових форм.

Слід звернути увагу також на словотвірний аспект під час перекладу термінологізованих форм та похідних дієслова «ὑφίστημι».

Дослідники-компаративісти (С. Quiles, F. Lopes-Menchero) переконливо довели, що індоєвропейська праоснова «sthá-» є саме тою твірною основою, від якої дієслова сучасних індоєвропейських мов успадкували певний ряд спільних ознак, завдяки яким між сучасними індоєвропейськими мовами простежується тісний взаємозв'язок на рівні морфології, словотвору та семантики (давньогр.: ὑπό-στα-σις, лат.: sub-stant-ia, іта.: sus-si-stenza, англ.: sub-stance, нім.: der Sta-nd, укр.: іпо-ста-сь, по-ста-ть і т.д.).

Словотвірне гніздо твірної основи «sto» латинського дієслова «stare (sto, stetī, statum)» нараховує, до прикладу, такі словотвірні одиниці, споріднені за коренем і впорядковані відношенням похідності: **stare** (стояти), **statio**, **ōnis** (стояння), **sistere** (ставити, класити, розміщати), **substare** (бути в наявності, існувати), **substantia**, **-ae** (сутність, суть), **substantialis** (сутнісний, той, що володіє самостійним існуванням), **subsistere** (зупинятися, робити зупинку), **subsistentia**, **-ae** (реальність, сутність), тощо.

В італійській мові зустрічаємо такі похідні цієї словотвірної парадигми як: **stare** (стояти, мешкати і т.д.), **stanza** (кімната, місце проживання), **stazione** (зупинка, стоянка, станція, вокзал), **sostare** (зупинятися, робити тимчасову зупинку), **sostanza** (сутність, субстанція), **sussistere** (існувати, бути в наявності), **sussistenza** (існування, наявність).

Від праоснови «sthá-» в англійській мові цю парадигму наповнює така сукупність похідних, як: **stay** (зупинятися, мешкати), **stand** (стояти), **stance** (поза, положення), **station** (місце, місце розташування, пункт), **stationary** ((1) закріплений, нерухомий, стаціонарний; (2) незмінний, стабільний), **substance** ((1) речовина; (2) суть, сутність; (3) матерія, субстанція; (4) реальність; щось, що існує реально), **subsist** (існувати, жити), **subsistence** (буття, життя, існування).

У німецькій мові зустрічаємо дієслово **stehen** (стояти) та **stellen** (ставити, поставити) /**sich stellen** (поставити себе).

У російській мові відомо основу «ста-» (дієслівна форма «ста-ть» від «сто-я-ть» та ін.). В українській мові основа «ста-» («ста-ти», «по-ста-ти», та ін.) теж відома своєю продуктивністю сполучуваності.

Продуктивність індоєвропейської праоснови «sthá-» виявляє здатність активно сполучатися зі словотворчими і формотворчими засобами як у сучасних мовах, так і в латинській чи давньогрецькій не тільки із синхронною, а й діахронною продуктивністю [5, 144]. Така продуктивність основ *«реалізується здебільшого в складних словах і виявляється в їхніх парадигмах, тобто об'єднаннях за першими ... або другими ... основами»* [5, 144].

Вважаємо, що здатність продуктивної сполучуваності цієї індоєвропейської праоснови «sthá» вплинула на формування термінологічного значення тринітарного терміна «Іпостась» і надала семантичну наповненість цьому тринітарному терміну («реальності індивідуального існування») завдяки значенням «стійкості, непохитності, надійності, впевненості тощо».

Тим самим видається зрозумілим, що дієслова лексико-семантичного поля «становлення, існування» в процесі термінологізації (як і дієслово «ὀφίστημι») і в якості тринітарних термінів втрачають своє основне лексичне значення «становлення» і зберігають лише значення «існування (реальності існування)». Це семантичне значення «існування» є семантикою вищого порядку, що не можливо застосувати до об'єктів чи суб'єктів просторово-часового існування створеного світу. Йдеться про значення термінів, за допомогою якого як в оригінальних текстах, так і у текстах перекладів можна було б досягнути передачі позачасового, позапросторового, і водночас реального існування Іпостасей Трійці.

Частими випадками перекладу похідних від дієслова «ὀφίστημι» є способи транскодування (здебільшого це транслітерація і транскрипція), які застосовано для перекладу терміна ὑπόστασις (англ.: hypostasis; нім.: Hypostase; італ.: ipostasi; рос.: ипостась; укр.: іпостась).

У зв'язку із засвоєнням терміна ὑπόστασις способом транскодування як єдиним адекватним способом його відтворення, нами було виявлено такі неадекватності перекладу: 1) переклад терміна ὑπόστασις як «essence», «substance» та «being» англійською мовою; 2) переклад терміна ὑπόστασις як „die Person» німецькою мовою; 3) переклад терміна ὑπόστασις як «істота» українською мовою; 4) переклад терміна ὑπόστασις як «sostanza» італійською мовою.

Конфесійний стиль української літературної мови успадкував жанрово-стильову різноманітність візантійської християнської літературної традиції за посередництвом старо-

болгарських та церковнослов'янських перекладів. Цю жанрово-стильову різноманітність було засвоєно не лише в літературі церковного та релігійного уживання, а й художньою літературою, про що свідчить історія української художньої літератури.

Переклад давньогрецьких тринітарних термінів тексту конфесійного стилю залежить від літературного виду самого тексту. Таким прикладом є переклад тринітарного терміна $\epsilon\upsilon\omicron\upsilon\theta\epsilon\omicron\varsigma$ ($\epsilon\upsilon\omicron\upsilon\theta\epsilon\omicron\varsigma$ τω Πατρί) – єдиносущний/єдиносутнісний з Отцем (англ.: consubstantial with the Father; нім.: wesensgleich dem Vater; італ.: consostanziale al Padre; рос.: єдиносущный Отцу; укр.: єдиносущний Отцю/єдиносутнісний з Отцем). Так у контексті богослужбової практики (літургійний вид), рекомендовано перекладати термін $\epsilon\upsilon\omicron\upsilon\theta\epsilon\omicron\varsigma$ як «єдиносущний», уживаючи церковнослов'янськ. У науковій богословській літературі пропонуємо використовувати український відповідник «єдиносутнісний», що утворився в українській мові способом калькування, на зразок італійської, англійської, німецької та російської.

Висновки.

1) Адекватність перекладу давньогрецької тринітарної термінології християнської догматичної літератури середини IV століття залежить головним чином від досягнення концептуально-трансцендентної еквівалентності у поєднанні з лексико-граматичною та стилістичною еквівалентністю.

2) Ядро гнізда давньогрецьких тринітарних термінів – « $\omicron\lambda\omicron\upsilon\sigma\tau\alpha\iota\varsigma$ » слід відтворювати сучасними мовами способом транскодування.

3) За результатами аналізу впливу словотвірного аспекту на переклад давньогрецького дієслова « $\omicron\phi\iota\sigma\tau\eta\mu$ » сучасними, а саме вплив твірної індоєвропейської праоснови «sthá-», завдяки чому між сучасними індоєвропейськими мовами простежується тісний взаємозв'язок на рівні морфології, словотвору та семантики.

4) Жанрово-стильові особливості пагристичної літератури середини IV століття впливають на вибір відповідника давньогрецького тринітарного терміна під час перекладу його сучасними мовами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арранц М. Избранные сочинения по литургике / М. Арранц. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2003. – Т. I : Таинства Византийского Евхология. – 616 с.
2. Мацько Л. І. Стилістика української мови / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 464 с.
3. Некряч Т. Є. Через терни до зірок : труднощі перекладу художніх творів. Для студентів перекладацьких факультетів вищих навчальних закладів : навчальний посібник / Т. Є. Некряч, Ю. П. Чала. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 195 с.
4. Неперервна філологія. Класичні, візантиністичні та неоелліністичні студії в Україні XX століття / [упоряд.: Н. Клименко]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 269 с.
5. Українська мова : Енциклопедія / [упоряд.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови)]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 824 с.
6. Quiles C. A grammar of modern indo-european / C. Quiles, F. López-Mencherо. – P. 268–271.
7. Spada D. Le Formule Trinitarie da Nicea a Costantinopoli / D. Spada. – Roma : Urbaniana University Press, 2003. – 270 p.
8. Young F. Classical genres and Christian guise; Christian genres in classical guise / F. Young // The Cambridge history of early Christian literature. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – P. 251–258.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

МОДЕЛЬ ОБРАЗУ ПРАВИТЕЛЯ В «ІСТОРІЇ РУСІВ»

У статті аналізується модель образу правителя у завершальному творі барокової історіографії «Історія Русів». Наголошується на тому, що ця модель реалізується через образи Богдана Хмельницького та Івана Мазепи. Підкреслюється, що головна світоглядна риса представленого у творі державного лідера – ідея незалежності України. Це тип українського національного керівника, який виступає носієм поглядів і світоглядних позицій самого автора.

Ключові слова: модель, образ правителя, «Історія Русів», барокова історіографія, Богдан Хмельницький, Іван Мазепа, образ автора.

Burlaca D. The model of the ruler's image in the «The history of Rus». In this article the model of the image of ruler in the late historical work of Baroque «The history of Rus» is analyzed. It is underlined that this image is realized through images of Bogdan Hmelnytskyj and Ivan Mazepa. The general outlook of the state leader in the work is the idea of the independence of Ukraine. It is a type of the Ukrainian national ruler, that represent positions of the author.

Key words: model, the image of the ruler, «History of Rus», Baroque historical works, Bogdan Hmelnytskyj, Ivan Mazepa, image of the author.

Бурлака Д. Модель образу правителя в «Истории Руси». В статье анализируется модель образа правителя в заключительном произведении барокковой историографии «История Руссов». Подчеркивается, что эта модель реализовывается через образы Богдана Хмельницкого и Ивана Мазепы. Акцентируется, что главная мировоззренческая черта представленного в произведении государственного – идея независимости Украины. Это тип украинского национального предводителя, который выступает носителем взглядов и мировоззренческих позиций самого автора.

Ключевые слова: модель, образ правителя, «История Руссов», барокковая историография, Богдан Хмельницкий, Иван Мазепа, образ автора.

Постановка проблеми. Українська барокова література, зокрема літописна, витворила свою модель образу правителя – національну за характером, патріотичну за місцією і покликанням. Створена мистецтвом слова інтерпретаційна модель лідера відіграла ключову роль у становленні ідеї української державності та виробленні державницького спрямування її письменства.

Незважаючи на вагомий роль моделі образу правителя у розвитку української літератури, її специфіка та особливості структурної будови до цього часу залишаються мало вивченими. Відтак, у цій статті ставиться проблема аналізу моделі образу правителя в «Історії Русів» з огляду на її особливості, специфіку реалізації та відтворення у певних образах.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти цієї теми вивчали О. Бердник, М. Грушевський, Я. Дзира, М. Костомаров, Я. Мишанич, Д. Наливайко, О. Оглоблин, В. Шевчук та ін. Зокрема, О. Бердник досліджувала особливості тексту твору [1], М. Грушевський – специфіку його історичної місії [2], Я. Дзира акцентував на системі образів, постаті автора [3]. М. Костомаров вивчав історичну основу пам'ятки та специфіку її художнього змісту через аналіз образів [5, 6]. Я. Мишанич звертав увагу на ідейно-тематичний спектр твору [7]. Д. Наливайко досліджував значення твору для утвердження ідеї козацької державності [9], І. Франко розглядав «Історію Русів» у контексті тогочасного літературного

процесу [11, 12]. В. Шевчук вивчав історію твору, проблему його авторства, художню специфіку та систему образів [13, 14, 15, 16]. Відтак, новизна нашої статті полягає у визначенні особливостей моделі образу правителя у завершальному творі барокової історіографії «Історія Русів», що до цього часу є питанням не вивченим.

Мета статті полягає у визначенні специфіки, місії, реалізації образу українського керманіча часів занепаду Козацької держави та початку доби національного відродження України. Зокрема, наголошується на моделі образу правителя саме часів Гетьманщини, оскільки вона є домінуючою в концепції автора, спрямованій на утвердження ідеї державності та гетьмана як її носія.

Виклад основного матеріалу. Центральні й консолідуючі постаті «Історії Русів» – гетьмани Богдан Хмельницький та Іван Мазепа. Перше, що визначає суть образу Хмельницького, – це власне пояснення причин початку польсько-української війни ним самим: «Ми підняли зброю не задля користолюбства якого або порожнього марнославства, а єдино на оборону вітчизни нашої, життя нашого і життя дітей наших [...] Поляки [...] все забрали у нас: честь, права, власність і саму свободу розмови і віросповідання нашого» [4, 104]. А в універсалі Б. Хмельницького наголошується, що поляки «обернули і честь Козацьку в нечестя» [4, 112]. Таким чином, автор відразу наголошує на національній причині протистоянь, що визначає постать гетьмана як загальнонаціональну і загальнонародну. Хмельницький втілює ідеал лідера, який перший виступив за відновлення того суверенітету, який Україна мала до Берестейської унії. Тут незалежність церкви і держави є поняттями тісно між собою пов'язаними і навіть взаємозамінними. Для автора Хмельницький символізує тип ідеального правителя, носія ідей народу і виконавця Божої волі, він відстоює інтереси України у її міжнародних зв'язках із державами-сусідами. Так, послам турецьким він сказав: «Союз і дружбу я готовий тримати зі всіма народами і ніколи їх не знехтую [...] вибирання ж народом протекції, коли вона йому потрібна буде, залежить від його доброї волі, спільної поради та вирішення» [4, 141].

Виходячи з історичних і культурних реалій України у XVIII ст., автор «Історії Русів» осмислює ті обставини, в яких Б. Хмельницький мав зробити вибір на рахунок укладення пактів України з певною державою. Він заперечує ідею польської протекції, а козак Іван Богун виступає проти союзу з Московією. Урешті автор робить висновок про те, що для України союз із росіянами і мусульманами є небезпечний. Аргументом на користь цього літописець називає повну несумісність російського і мусульманського світів із русько-українським. Автор мислить як європеєць, котрий прагне бачити свою державу і, відповідно, її правителя серед європейських. Він створює об'єктивну модель образу керманіча, виходячи з тогочасних історичних обставин. Літописець пояснює, що Б. Хмельницький уклав союз із Московією, основувшись на тому, що ця держава – єдиновірна й одноплемінна. Проте позиція літописця не збігається з поглядами гетьмана. Хоч гетьман і зробив саме вибір на користь Росії, проте у баченні автора «Історії Русів» він постає як відданий патріот України, захисник народу. Цей крок він зробив тому, що розумів безвихідність тогочасної політичної ситуації. Фактично, автор виправдовує вибір гетьмана, інтерпретуючи його як заручника обставин.

Яскравою характеристикою Хмельницького у літописі є його передсмертна промова, де проголошено анафему тим, хто повстане проти Батьківщини, піде на русів-українців із метою їх полонити. Він радить козакам «не занепадати, в разі потреби, на мужності і подвигах військових, тримаючись завше одностайної згоди і братерської дружби, без чого ніяке царство і ніяке суспільство стояти не може» [4, 188]. Літописець

визначає роль Б. Хмельницького в історії України і після його смерті, показуючи той розбрат на Русі, що виник потім.

Для підкреслення суті образу Богдана Хмельницького, автор подає інші образи. Так, постаті Юрія Хмельницького літописець надає характеру носія ідеї «неутралства», тобто незалежності України. Проте у тут спостерігається велика історична помилка, адже насправді творцем і носієм цієї ідеї був гетьман Петро Дорошенко. У тих негараздах і бідах, які виникли в Україні після смерті Б. Хмельницького, автор звинувачує московських воєвод, російські війська та їхні порядки. Критично він ставиться і до української шляхти, яка прагнула до багатства і забула про політичні інтереси. Модель образу Петра Дорошенка в інтерпретації автора «Історії Русів» є досить негативною через пропольські орієнтації гетьмана.

Суто негативний характер має модель образу російського царя Петра I, насамперед через його загарбницьке ставлення до України. Автор наводить історичний факт про те, як Петро образив гетьмана Івана Мазепу, прилюдно ударивши його по щоці за незгоду українця перебудувати державні структури Малої Росії на зразок Московських. Загалом літописець творить глибоку за своїм характером модель образу І. Мазепи, наголошуючи, що український народ не зміг усвідомити і зрозуміти дійсних намірів свого гетьмана, тому не підтримав його повстання. Таким чином Мазепа виступає носієм ідеї незалежності України – визначальною для автора літопису. Це є найвищою характеристикою для образу державного лідера. В уста Мазепи автор вкладає ідеї заперечення деспотизму й абсолютної царської влади. Для Мазепи Петро I – цар-носій необмеженої влади, деспот щодо українського народу, його поневолювач.

Маніфестом образу І. Мазепи-лідера є його промова про безчинства, яких зазнала Україна з боку Росії, тут звучить відкрита критика насильств, учинених російськими військами в Україні. Оцінюючи війну між Росією та Швецією, Мазепа висловлює своє чітке переконання у тому, що у разі перемоги Швеції Україна отримає незалежність, а Москви – буде нею поневолена. Визначальним для образу Мазепи є його прагнення домовитися зі шведським королем щодо тих прав України, які вона мала у добу київських князів, як вільна держава. На думку Мазепи, Росія не дасть цього українському народові, адже навіть «уряд, першість і сама назва Русі від нас до них (росіян – Д. Б.) перейшли» [4, 204].

Промовистим у літописі є детальне змальовання в «Історії Русів» помсти Меншикова за так звану «зраду» Мазепи. Автор наголошує, що долю Батурина розділила більша частина земель Малоросії, «загони війська царського [...] палили й грабували геть усі оселі без винятку і правом війни, майже нечуваним» [4, 262]. Натомість про шведів він пише прихильно: «Вступ шведів у Малоросію зовсім не схожий був на навалу неприятельську, і нічого він в собі ворожого не мав, а переходили вони села обивательські і нові їхні, як скромні мандрівники, не займаючи нічиєї власності і не чинячи усіх тих бешкетів, свавільств та всякого роду безчинств, що свої війська звичайно чинять по селах під титулом: «Я – слуга царський!» [4, 264]. Це ще одна позитивна характеристика Мазепи.

Наступним важливим образом в «Історії Русів» є постать гетьмана Павла Полуботка – співзвучним із постаттю Мазепи. Зокрема політична місія Полуботка, його арешт і промова перед Петром I. Фактично це є політичним маніфестом «Історії Русів», де сконцентровано домінуючі ідеї літопису. А носієм їх є Полуботок, який просив царя помилувати Україну, не обтяжувати її нестерпними податками й утисками, дозволити обирати собі самим гетьмана, дотримуватися угод, укладених Б. Хмельницьким. Про-

те за це Полуботка і його однодумців було названо зрадниками і кинуту у в'язницю. Фактично Полуботок є послідовним носієм ідеї незалежності України, яку він наважився озвучити Петру I, а також український керманіч виступив проти тиранії, за право кожного народу мати власну державу. Полуботок говорить: «Правота і лагідність, суд і милість єдине добро для всіх Монархів світу цього, і закони, що кермують усім взагалі людством і охороняють його від усякого лиха, є точне зеркало царям і володарям на їхнє становище і поведінку, і вони перші наглядачі та охоронці їм бути повинні» [4, 286–287]. Фактично модель образу П. Полуботка є для літописця втіленням ідеального правителя. Він наважився відкрито сказати Петру I, що його політика суперечить демократичним європейським критеріям, бо «ти, о государю, ставлячи себе понад закони, мордуєш нас єдиною владою своєю і кидаєш у вічне ув'язнення, загорнувши до скарбниці власне майно наше [...]. Провина на нас стягувана, є лише повинність наша, і повинність свята, у всіх народах так шанована, а жодним чином не законопреступна і до осуду не належна. Ми просили і просимо іменем народу свого про милість до отчизни нашої, неправедно гнаної і без жалю плюндрованої, просимо поновити наші права і привілеї, урочистими договорами затверджені, що їх і ти, о государю, декілька разів потверджував» [4, 286–287].

Таким чином автор літопису протиставляє два типи правителів – азіатського, який утілює Петро I, та європейського, який символізує Павло Полуботок. На думку літописця, «поневолювати народи і володіти рабами та невольниками є справа азіатського тирана, а не християнського монарха, який мусить славитися і насправду бути верховним батьком народів» [4, 287–288]. Загалом створена автором «Історії Русів» модель образу українського правителя свідчить про те, що він був політично освіченим діячем. Через цю модель він представив суспільно-політичні, культурні, церковні, духовні інтереси й позиції патріотично налаштованої тогочасної української інтелігенції. Для такого правителя характерним є послідовне відстоювання ідеї незалежності України, виявлення протестів проти кріпацтва, будь-якого деспотизму, урядових чиновників, які порушують закони [4, 165, 220, 229]. В уста українських правителів автор укладає слова проти безчинств і насильств російських військ на теренах України, а також супроти релігійної нетерпимості, панування одного народу над іншим, адже всі нації рівні та мають право на свою державність. Автор літопису ставить риторичне запитання: «Яка винагорода належить за кров народу руського, пролиту від гетьмана Наливайка до сьогоднішнього дня і пролиту великими потоками за те єдине, що шукав він свободи чи ліпшого життя у власній землі своїй і мав щодо того замисли, властиви всьому людству» [4, 213]. Фактично ця теза втілює головну ідею «Історії Русів», а це – право кожного народу будувати власну незалежну державу. Просвічені правителі визнають, що це право є природним і закономірним. Такі державні керманічі – демократичні за своїми поглядами, оскільки розуміють, що насилля і тиранія – короточасні, впадуть, адже не зміцнені згодою і взаємними інтересами з народом. Так, для світогляду Богдана Хмельницького й Івана Мазепи притаманною є позиція про те, що народ має право вести боротьбу проти тиранії, зокрема іноземної.

Для представлення своїх власних поглядів автор творить модель образу гетьмана Б. Хмельницького. Саме він виступає носієм ідеї про те, що кожен народ у світі покликаний захищати національне буття, свободу і власність. Б. Хмельницький неодноразово наголошує на тому, що вимушені кляти не триватимуть довго, адже Бог поверне їх на голови тих, хто брав їх примусом і марно користався для того його іменем [4, 63–64]. Слід зауважити, що ці слова гетьмана, як і багато інших, є історично доведеним фактом.

Швидше це елемент моделювання автором образу правителя – репрезентанта ідеї Незалежності України. Український народ, в інтерпретації автора «Історії Русів» та його улюблених героїв, є «нацією малоросійською». Гетьмани свідомі того, що у тих політичних обставинах Україна не мала достатньо своїх сил для того, щоб відстоювати незалежність. З огляду на це Б. Хмельницький і виступав за протекторат іншої держави над Україною. Автор наголошує, що старі козаки наполягали на московській протекції через те, що росіяни – одновірний православний народ. Натомість молоді козаки були проти такої позиції, говорячи, що «з'єднатися з таким [...] народом все одно, що кинути з вогню у полум'я». А духовенство також застерігало народ від такого шляху, бо «народ, що живе з ними (росіянами – Д. Б.), доведений буде до такої бідності, що вбереться у рогожі і під рогожі» [4, 98]. Автор «Історії Русів» вкладає в уста своїх героїв думку про те, що віра українців та росіян не є тотожною, оскільки «вся віра в них складається в розбиранні образів та хрестів, і який із них ліпший, той і достойніший до пошанування і сильніший до людської помочі» [4, 99].

Посередництвом представлених моделей правителів автор «Історії Русів» наголошує, що український народ «був самостійний і самодержавний із найвіддаленішої давнини під управлінням своїх князів, досить славних великими своїми діями та війнами. Та перше нашестя і спустошення татарське з ханом своїм Батисем завело його в протекцію литовську, а потім у з'єднання з Польщею. Це з'єднання розрушили самі поляки нечуваним і тиранським своїм правлінням, та свободу і вольність народну відновило правосуддя Боже, подвигнувши народ до неймовірної хоробрості та мужності» [4, 135–136]. Характерною рисою для моделі образу правителя в «Історії Русів» є його ставлення до української шляхти. Автор пише: «Те шляхетство, бувши завжди в перших чинах та посадах у Малоросії і в її військах, підводило під уряд її численні міни своїми підступами, контрактами і частими зрадами і введеннями їх у підозру, недовіру і в найбільш тиранські за те муки, які чинив над ним за недоглядом верховний уряд, адже в сій замішанині, неладі і побоїщах у Малоросії, що були після Хмельницького, вони-бо й були причиною; хоч і які ховані були їхні сітки і підступи від народу, але він взнав винуватих, кількох знищив» [4, 120]. Власне, правитель в «Історії Русів» як ідеальний тип державного керманіча стоїть на позиціях незалежності та лібералізму. В його інтерпретації, лідер нації повинен відстоювати і виражати інтереси всього українського народу, а не тільки еліти. Це репрезентує демократичний характер загальної моделі образу правителя в «Історії Русів», глибоку гуманістичну спрямованість його світоглядних засад.

Автор через образи правителів досить часто висловлює своє негативне ставлення до термінів «Україна», «український». Це зумовлено тим, що для русько-українських правителів Русь і руси – це питомі назви України та її споконвічних мешканців. Відтак, і Хмельницький, і Мазепа твердо переконані у тому, що ці назви були забрані в українців, підступними політичними методами перейняті та узурповані Московією. На думку автора «Історії Русів», що відображено в його моделях образів правителів, термін «Україна» був накинутий поляками, хоча це помилка, адже ця назва вперше зустрічається у Київському літописі під 1187 роком.

Висновки. Загалом же витворена в «Історії Русів» модель образу правителя має епохальне значення насамперед через те, що вперше після киеворуських літописів із системою князівських образів ця пам'ятка витворила постать державного лідера, який репрезентує ідею незалежності України. Головними репрезентантами її є постаті Богдана Хмельницького й Івана Мазепи. Втілена через ці образи ідея незалежності України є логічним продовженням і розвитком ідеї автономності, яка постала у козацьких

літописів Самовидця, Г. Грабянки, С. Величка. Проте у своїй генезі вона повертається до глибини і могутності ідеї державної волі часів Київської Русі. У плані творення моделей образів правителів автор «Історії Русів» зробив значний крок уперед, створивши фактично ідейну основу для образів національно-визвольних змагань української нації у нову добу, в XIX – XX століттях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бердник О. «Історія Русовь» як метатекст : [монографія] / О. Бердник. – Донецьк : Вид-во Донецького національного університету, 2002. – 175 с.
2. Грушевський М. К характеристике взглядов Истории Русовь / Михаил Грушевский // Известия ОРЯС АН. – СПб., 1908. – Т. XIII. – Кн. 1. – С. 396–427.
3. Дзира Я. «Історія Русів» – видатна пам'ятка української історіографії: нові дані про її автора / Ярослав Дзира // Автопортрет нації. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 123–132.
4. Історія Русів / [укр. переклад Івана Драча]. – К. : Радянський письменник, 1991. – 318 с.
5. Костомаров М. Галерея портретів : біографічні нариси / М. Костомаров. – К. : Веселка, 1993. – 323 с.
6. Костомаров М. Історія України в життєписах визначних її діячів / М. Костомаров. – К. : Україна, 1991. – 493 с.
7. Мишанич Я. «Історія Русів» : історіографія, проблематика, поетика / Я. Мишанич. – К. : ТОВ «Обереги», 1999. – 240 с.
8. Мішуков О. В. «Історія Русів» у контактено-генетичних зв'язках і типологічних сходженнях / О. В. Мішуков. – К. : Наукова думка, 1998. – 239 с.
9. Наливайко Д. Козацька християнська республіка / Д. Наливайко. – К. : Дніпро, 1992. – 495 с.
10. Оглоблин О. До питання про автора «Історії Русів» / О. Оглоблин // Київська старовина. – 1997. – № 6. – С. 69–95; 1998. – № 1. – С. 100–132.
11. Франко І. Характеристика руської літератури XVI–XVIII століть / Іван Франко // Європейське Відродження та українська література XIV–XVIII ст. – К. : Наукова думка, 1993. – С. 342–371.
12. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів [у 50 т.]. – К. : Наукова думка, 1984. – Т. 40. – С. 194–470.
13. Шевчук В. Богдан Хмельницький – фундатор Козацької держави / В. Шевчук // Розбудова держави. – 1993. – № 9. – С. 43–50.
14. Шевчук В. Нерозгадані таємниці «Історії Русів» / В. Шевчук // Історія Русів. – К. : Радянський письменник, 1991. – С. 5–28.
15. Шевчук В. Муза Роксоланська. Українська література XVI–XVIII століть : [у 2 кн.] / В. Шевчук. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 726 с.
16. Шевчук В. Просвічений володар. Іван Мазепа як будівничий Козацької держави і як літературний герой / В. Шевчук. – К. : Либідь, 2006. – 460 с.

Статтю подано до редакції 13.10.2014 р.

ОБРАЗ СВІТЛА У ТВОРЧОСТІ БОГДАНА ІГОРЯ АНТОНИЧА

У статті розглядається специфіка функціонування образу-символу світла у творчості Богдана Ігоря Антонича, простежуються рівні його символізації, подається тлумачення основних символічних значень з позицій біблійного богослов'я.

Ключові слова: Біблія, Богдан Ігор Антонич, мотив, світло, символ.

Dmytriv I. The light image in the Bohdan Ihor Antonych's works. The operation specifics of the light image-symbol in the Bohdan Ihor Antonych's work are analysed, the levels of its symbolization are observed, the main symbolic meanings interpretation from the biblical theology standpoint are given in the article.

Key words: Bible, Bohdan Ihor Antonych, motif, light, symbol.

Дмитрив И. Образ света в творчестве Богдана Игоря Антоныча. В статье рассматривается специфика функционирования образа-символа света в творчестве Богдана Игоря Антоныча, прослеживаются уровни его символизации, подается толкование основных символических значений с позиций библейского богословия.

Ключевые слова: Библия, Богдан Игорь Антоныч, мотив, свет, символ.

Постановка проблеми. Творчість Богдана Ігоря Антонича є однією з найбільш значущих сторінок нашої літератури, їй притаманна невідомою оригінальність в осягненні художньої дійсності та виняткова глибина у відтворенні специфіки національного світосприйняття. Саме завдяки цьому вона викликала значний інтерес як в українському, так і в європейському літературознавстві.

Аналіз досліджень. Богдан Ігор Антонич – один з найбільш досліджуваних у сучасному літературознавстві митців, однак, як слушно зауважує Марія Зубрицька, «тексти поета завдяки образному та мовному багатству є органічно відкритими для появи нових прочитань і осмислень, які не заперечують попереднього читацького досвіду, а навпаки, доповнюють його новими відтінками, іншими ракурсами бачення» [3, 134].

Астральні образи у творах Богдана Ігоря Антонича досліджували О. Пономаренко, І. Зелененька, Я. Пузиренко, О. Легка та інші. У статті «Образ сонця в поезії Б. І. Антонича і Т. Шевченка (взаємоперетікання християнських і язичницьких мотивів)» О. Пономаренко підсумовує, що образ сонця, просякнутий первісною вірою наших пращурів, означає повноту, розмаїття й радощі життя. Образ місяця виступає у мотиві натхнення-подорожі як духовний супутник. Зорі в Антонича, як і в більшості найдревніших міфосистем, пророкують долю або призначення людини. Б. І. Антонич вивів образ сонця як найвишого божества українців-язичників. У його останній збірці «Ротації», де показана цілковита десакаралізація буття, «лиш сонячне ядро колишеться, як вічна правда». Дослідниця вважає, що язичницький образ «прабога всіх релігій» злився з християнським [6, 56].

Мета статті – проінтерпретувати символ світла у творчості Б. І. Антонича, зокрема у збірці «Велика гармонія», з позицій біблійного богослов'я, окреслити його смислове навантаження у поетичних текстах.

Виклад основного матеріалу. Тема світла пронизує усе біблійне одкровення. Розділення світла від темряви було першою дією Творця (Бут. 1, 3). У кінці історії світилом нового створення (Од. 21, 5) буде Сам Бог (Од. 21, 23). Від світла фізичного, котре тут, на землі, з'являється на зміну темряві ночі, люди перейдуть до світла, яке ніколи не зникає і не має кінця (1 Йо. 1, 5). Історія, що розвивається між цими подіями, сприймається читачем як конфлікт між світлом і темрявою, і аналогічно – між життям і смертю. Отже, тема світла посідає центральне місце серед релігійних символів, котрі використовуються у Святому Письмі [8, 704].

Як і всі інші творіння, світло – це знак, що символізує присутність Божу. Воно – відблиск Божої слави. В цьому аспекті світло – символічний образ, пов'язаний з теофаніями. Бог вдягається «світлом, наче ризою» (Пс. 104, 2). Коли Він встає, то «огортає Його сяйво», немов світло денне, і «блискає проміння з Його рук» (Ав. 3, 3). Темрява також не заперечує присутності Бога: Він через неї проникає, знає і бачить усе, що діється (Пс. 139, 11) [8, 704]. Яскравим прикладом такого типу темряви є образ «тьмяного царства» у «Баладі про пророка Йону» Богдана Ігоря Антонича, де змальовано правічні океанічні глибини, «зелено-чорну батьківщину восьминогів», «світ мільйона див»: риб-пил, риб-молотів, іхтіозаврів, мерзотних рибогадів, сріблясторуких драконів, акул, поліпів, сонних морських левів, довжелезних лав риб, зустріч з якими викликає почуття страху [1, 157]. Проте у «тьмяному царстві» теж сходить сонце – Боже слово з уст пророка Йони, таким чином, усе твориво – від піднебесних просторів до праглибин землі – є на службі у Творця і покликане віддавати Йому хвалу. Однак, як зазначають богослови, є і така темрява, як шеол, тобто місце, «де мерці відтяті від руки» Бога (Пс. 88, 6), бо у темряві Бог бачить, а Сам незримий, хоч присутній [8, 704].

Попри широке застосування символів світла у Старому Завіті, зокрема у Книзі Мудрості, бо Премудрість – це «відблиск світла вічного», найбільшого поширення символіка світла набуває у Новому Завіті, адже з приходом Христа на землю есхатологічне світло, що його звіщавали пророки, стає реальністю: «Народ, що сидів у темряві побачив світло велике, і тим, що перебувають у країні й тіні смерті, світло засяяло» (Мт. 4, 16).

Богослови зазначають, що Ісуса Христа пізнаємо як світло світу передусім через його діяння і навчання. Зцілення сліпих має в цьому аспекті виняткове значення, яке описує Йоан в оповіданні про оздоровлення сліпого від народження (Йо. 9). Існує незаперечний зв'язок між світлом і життям, бо народитися – це бачити світло, натомість людина сліпа, хвора носить у собі печать смерті, яка асоціюється з шеолом, тобто темрявою [8, 704]. Христос каже: «Поки Я у світі, Я – Світло для світу» (Йо. 9, 5). Зауважимо, що світло – основний символ Євангелія від Йоана. Логос, втілений у Христі, – це життя, а «життя було Світлом людей» (Йо. 1, 4), «Світло у темряві світить, і темрява не обгорнула Його» (Йо. 1, 5), «Світлом правдивим був Той, Хто просвічує кожну людину, що приходить на світ» (Йо. 1, 9), «Я – Світло для світу, хто йде за Мною, не блукатиме у темряві, а матиме світло життя» (Йо. 8, 12), «Я – Світло, на світ прийшов, щоб кожен, хто в Мене вірує, не перебував у темряві» (Йо. 12, 46). Драма, котра виникла навколо Ісуса, – це боротьба світла і темряви. «Світло світить у темряві» (Йо. 1, 5), а злий світ пробує згасити його, бо люди люблять темряву, коли вчинки їхні злі (Йо. 3, 19). Коли надійде година Страстей, коли Юда вийде зі світлиці, щоб зрадити Ісуса, Йоан підкреслить: «ніч була» (Йо. 13, 30). А Ісус, коли Його беруть під варту, говорить: «Це ваша година і влада темряви (Лк. 22, 53) [8, 705-706].

Для Б. І. Антонича все, що існує поза Богом, – темрява. І лише Христос – «для віч вічне світло», «по темряві рання просвіта», «пісня сонця і ясного дня». Контр-

астом до Христового Світла є душа поета, але Бог не відкидає її, лише «променями сонця сходить у найчорнішу душу», щоб «просвітити темноту ночі». Стан гріховної темряви контамінується в художніх образах курної хати, туману, мряки, пилу, бруду, наприклад: «Salve Regina! Кудюю переїдеш, – велика переміна, кудюю переїдеш, – життя сміється, а на ночівлю Ти приїдеш в небагату, курну, прокляту могого серця хату» [1, 88], «Для мене день, що без пісень, це чорна ніч для юних віч (...) Для мене день, що без пісень, є мов туман блідих оман» [1, 105] Особливої уваги вимагає образ ночі, оскільки, як уже зазначалося, у біблійній традиції ніч – це час гріха, смерті, диявола. У «Великій гармонії» вміщено декілька поезій, в яких ніч є провісником трагічних подій або часом їх здійснення: «Коли довкола ніч є чорна, життя важке, неначе жорна, а серце з болю мліє, приходиш ти, надіє» [1, 108], «Запали на небі смолоскип блідого місяця, зорями темноту ночі просвіти, хай серця, що хворі є із самоти, потішається, як побачать тисячні Твої світи» [1, 90], «(...) Бо кожний із людей життю є брат, ніхто не хоче вмерти, аж ніч заплатить місяць – золотий дукат – завдаток смерті. Я знаю, що дні є все гірші, що будить нас щось по ночах (...)» [1, 90]. Образи-символи ночі і темряви несуть виняткове навантаження у поезії «Mater Dolorosa»:

В темну, чорну ніч
віяли вітри.
Срібних зір не ліч;
мерехтять лиш три (...)
Чорна плахта ночі
навкруги шатром.
Чи що бачать очі?
Мати йде шляхом.
Темряви година,
зорі жовтим зерном.
Йде із серцем Сина,
що пробите терном [1, 102].

Як бачимо, поет майстерно зображає найчорнішу ніч в історії людства. У ніч ув'язнення Христа світ поринув у гріховну темряву, тому пільму просвічують лише три самотні зірки, можемо трактувати їх як тих осіб, які залишилися вірними Христові у найбільш складних обставинах і не погасили у душі світло віри. Богдан Ігор Антонич активно використовував астральну символіку у всіх збірках, неодноразово послугував-ся образом сонця у розмаїтті символічних значень, одним з улюблених для нього був образ місяця, проінтерпретований здебільшого у міфологічній традиції, проте ніч перед розп'яттям Христа позбавлена будь-якого освітлення. Людина вбила Богочоловіка, тобто вбила Світло, яке вповні засяє у Воскресінні.

Богдан Ігор Антонич, художньо опрацьовуючи тему Воскресіння, майстерно поєднує два мегасимволи Євангелія від Йоана, яке читається під час великоднього богослуження, – Слова-Логосу і Світла. Поет контамінує образ світла із сонцем, внаслідок чого народжується глибокий за змістом та надзвичайно привабливий з художнього боку образ «Соняшного Слова»:

Дзвони грають шовково, осяйно, бароково,
дзвони грають, вся земля на привіт посліша,
дзвони грають шовково, будять Соняшне Слово,
дзвони грають, бо моя воскресає душа [1, 95].

У поезії «Veni Creator» поет називає Бога «Соняшною Правдою» і за допомогою вишуканої антитези показує полярність божественної святості, чистоти, прозорості та людської гріховності, кволості, немічності:

Творче сотні місяців, мільйона зір,
 Майстре осяйної музики етеру.
 Променями сонця сходить Твій спокійний зір
 в найчорнішу душу й в найчорнішу з всіх печеру.
 Пане тиші й реву бур, Настройнику дня й ночі,
 Соняшної Правди не пізнаємо ніколи вже?
 Ми підносимо на небо неспокійні очі,
 та воно мовчить і задрю таємниці стереже.
 Пане барв і звуків, запаху квіток і шуму хвиль,
 в кожній речі Ти Калагатія, Ти Добро й Краса,
 для усього Ти мета, найбільший, недосяжний шпиль.
 О, прийди, Всесильний Творче, злинь до нас, немов роса!
 Ти акорд космічної гармонії довкола,
 я – енгармонійний – серед хвиль боротись мушу,
 та коли б моя душа униз упала квола,
 дисонанс заглуш і громом вбий безсилу душу [1, 100–101].

Аналізуючи творчість Богдана Ігоря Антонича, можемо з упевненістю ствердити, що образ-символ сонця є наскрізним у всіх його поетичних збірках. Влучним є спостереження Івана Огієнка: «Лемко, верховинець, наш поет виріс під гірським сонцем, і воно стало йому провідною книгою буття, – цілий світ він бачив у сонці, тому, мабуть, і назвав його дослідник «Соняшним поетом» [4, 216].

У «Другій главі» «Зеленої Євангелії» у вірші «Хліб насущний» децентралізований образ сонця базується на наочному міфологічному сприйнятті картини ранку: «У землю вбите полум'яним цвяхом, розколосе надвоє сонце обрій» [1, 209]. Сонце, що тількино з'являється над обрієм, мислиться як ремісницький витвір. Такий образ сонця ніби передбачає Бога-Творця [5, 36]. Над металевим цвинтарем автомобілів «лиш незнане сонячне ядро колишеться, як вічна правда». Сонце міститься в центрі світобудови і протистоїть жахіттям смерті та моральних викривлень. Крізь сонячне ядро проглядає Христос – сонце правди і любові [7, 192].

Образ-символ сонця як повноти Божої благодаті прочитується у поезії «Ut in omnibus glorificetur Deus» («Хай у всьому прославиться Бог»):

Ти поклав мені на плечі – страшний тягар,
 двигати його я мушу, мушу конче.
 Щасливіші мертві речі – з усіх Сахар
 найстрашніше палить ласк Твоїх пожар.
 Ти поклав мені на плечі – сонце [1, 85].

У поезії «На шляху» язичницьке сприйняття сонця поєднується з християнськими уявленнями: «Іде розсміяний і босий хлопчина з сонцем на плечах» [1, 132]. В образі ранку-хлопчини, під ногами якого «дзвенить, мов мідь, широкий шлях» небесний, проступає постать Ісуса Христа, який несе у світ сонце правди і благодаті для всіх народів [5, 33]. У заставованому «поганському» вірші «Автобіографія» Б. І. Антонич пише: «я все – п'яний дівчак із сонцем у кишені» [1, 80]. Якщо проінтерпретувати цей вірш за аналогією до попереднього, то з'ясується, що «дівчак із сонцем у кишені» – це християнин із Богом у серці, який має екстатичний досвід пережиття Трансцендентного.

Отже, все життя людина балансує між світлом і темрявою, це немовби два шляхи на перспективу: праведники засяють, наче світила, а злі будуть блукати у темряві. Христос звільнив людей від влади темряви і запропонував їм бути «синами Світла» (Йо. 12,36). Апостол Павло у Посланні до ефесян пише: «Ви-бо були колись темрявою, тепер же ви – світло в Господі, поведіться як діти Світла, бо плід світла знаходиться в кожній доброті і праведності» (Еф. 5, 8-9). Коли людина вступає на дорогу до світла, то вона може розраховувати на чудесне Преображення, бо Небесний Єрусалим, куди християнин увійде, буде освічений світлом слави Божої. Проте навіть у земному житті людина, яка прийняла Христову науку, є малим сонцем на землі, що випромінює Бога.

Висновки. Для Б. І. Антонича все, що існує поза Богом, – темрява. І лише Христос – «для віч вічне світло», «по темряві рання просвіта», «лісня сонця і ясного дня». Контрастом до Христового Світла є душа поета, але Бог не відкидає її, лише «променями сонця сходить у найчорнішу душу», щоб «просвітити темноту ночі».

Символ світла, який доволі часто проявляється через астральні образи, має у творах Б. І. Антонича виразно христологічне осердя. Крім того, він тісно поєднаний з образом вогню та інших природних стихій, проте цей аспект – у перспективі подальших студій над творчістю поета, який з неперевершеною оригінальністю художньо осмислював як біблійну, так і фольклорну символіку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонич Б. І. Повне зібрання творів / Б. І. Антонич // [передмова М. Ільницького; упор. і комент. Д. Ільницького]. – Львів : Літопис, 2009. – 968 с.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту : [переклад проф. Івана Огієнка]. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2005. – 1376 с.
3. Зубрицька М. Топос молитви у творчості Б. І. Антонича та його рецепційне навантаження / М. Зубрицька // «Мистецтво творять шал і розум». Творчість Богдана Ігоря Антонича : рецепції та інтерпретації : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – С. 134–144.
4. Огієнко І. Соняшний поет Б.-І. Антонич / Іван Огієнко (Митрополит Іларіон) // Наша культура. – 1936. – Кн. 3. – С. 215–216.
5. Пономаренко О. Астральна символіка в поезії Б.-І. Антонича (децентралізовані образи світла) / О. Пономаренко // Слово і час. – 2004. – № 5. – С. 30–37.
6. Пономаренко О. Образ сонця в поезії Б.-І. Антонича і Т. Шевченка (взаємоперетікання християнських і язичницьких мотивів) / О. Пономаренко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 51–56.
7. Пономаренко О. Централізовані образи світла у поезії Б.-І. Антонича / О. Пономаренко // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 4. – С. 185–193.
8. Словник Біблійного Богослов'я // [за ред. Ксав'є Леон-Дюфура та ін.]. – Львів : Видавництво ОО. Василяна «Місіонер», 1996. – 934 с.

Статтю подано до редакції 28.10.2014 р.

СТРУКТУРА ЯК ПОЛЕ ГРИ: ОСОБЛИВОСТІ ВПОРЯДКУВАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА

У статті досліджено мовну впорядкованість текстів Юрія Андруховича крізь призму теорії мовної гри. Основою для розгляду поезії автора стали концепції Жака Дерріда про гру структури та Єжи Фаріно щодо структурних компонентів тексту.

Ключові слова: мовна гра, постмодернізм, поезія, структура, текстове утворення.

Doroshenko K. Structure as a field of play: the features of Yuriy Andrukhovych's poetry texts ordering. In this article it is investigated the linguistic ordering of texts of contemporary Ukrainian poet Yuriy Andrukhovych in the light of the theory of language play. Basis for the poetry of the author was the concepts of Jak Derrida about structure's play and the Jezhy Farino about the structural components of the text.

Key words: language game, postmodernism, poetry, structure, text creation.

Дорошенко К. Структура як поле гри: особливості упорядоченості поетических текстів Юрія Андруховича. В статтє исследується речевая упорядоченность текстів Юрія Андруховича сквозь призму теорії языковой игри. Основанием для рассмотрения поэзии автора стали концепции Жака Деррида об игре структуры и Ежи Фарино о структурных компонентах текста.

Ключевые слова: языковая игра, постмодернизм, поэзия, структура, текстовое образование.

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві питання мовної гри розроблене недостатньо. Вивчаючи тексти українських авторів-постмодерністів, для яких гра є визначальною рисою, стало можливим дослідити і структурувати теорію мовної гри. У процесі досліджень цієї теорії стало зрозумілим, що одним із компонентів мовної гри слід назвати гру структури, яку у своїх роботах торкалися такі вчені як французький теоретик Жак Дерріда та польський літературознавець Єжи Фаріно.

Аналіз досліджень. Згідно визначення М. Можейка [3], гру структури можна охарактеризувати як фундаментальне поняття, що фіксує вектор постмодернізму на бачення предмету таким, що перебуває в процесі самоорганізації.

Одним із фундаторів поняття гри структури слід називати Ж. Дерріда. Так, у своїй статті «Структура, знак та гра у дискурсі гуманітарних наук» учений каже про те, що «поняття центрованої структури є насправді поняттям обґрунтованої гри, встановленої на основі непорушності і заспокійливої, від гри вже звільненої достовірності» [2, 353].

Поняття гри структури розробляє і польський вчений Єжи Фаріно у своїй книзі «Вступ до літературознавства», де подає теорію наукового аналізу художньої літератури. За концепцією Є. Фаріно, літературний текст складається з рівнів, які перебувають у постійному русі, адже вони симультанні і кожен з них по-своєму семантизує та впорядковує предмет висловлювання, тобто власне сам текст. Такий рух науковець називає ритмом тексту. Для вченого це поняття – «упорядкована повторюваність у дискретному ряді деяких одиниць певного явища» [4, 437]. Тобто дискретні одиниці, втрачаючи першопочаткове значення, входять до більшої, зовсім іншої структури – літературного тексту.

Мета статті – аналіз поетичних текстів Юрія Андруховича крізь призму теорій Ж. Дерріда та С.Фарино. Оскільки такий аспект ще не було досліджено, то особливості впорядкування поетичних текстів Ю. Андруховича і стали об'єктом нашого наукового зацікавлення.

Виклад основного матеріалу. На основі головних тез науковців щодо питань структури варто перейти до аналізу поетичних текстів Ю. Андруховича. За С. Фарино, склади виступають своєрідними цеглинками, які в різних модифікаціях здатні творити структуру іншого тексту, одним із прикладів чого може слугувати наступний текст (подаємо уривок) Ю. Андруховича:

Дерево
хмару
гіллям
продерло –
дерево в хмарі?
хмара на дереві?

Хмара
на дерево
квіткою
сіла –
хмара зелена?
дерево біле?... [1, 30]

Як можна бачити у наведеному уривку, Ю. Андрухович тонко підмічає образ, будуючи його таким чином, що перестановка слів, фактично і дає можливість створювати всю метафору.

Досліджуючи структуру повідомлень, що наявні у кожному тексті, С. Фарино каже, що «парадигма осі селекції та парадигма осі послідовностей не привносяться в повідомлення ззовні, вони породжуються самим цим повідомленням всередині нього самого» [4, 435]. Відштовхуючись від того, що слово чи образ в поезії породжують одне одного, варто розглянути наступні приклади. Вірш «Ніжність» Ю. Андруховича дає приклад звукової гри структурними частинами слова, де маємо дуальність образу «ніж – *ніжність*».

Кохання – то велика дивовижність:
там, де лише народжувалась ніжність,
за хвилику може виникнути ніж [1, 129].

Нерідко в поетичних текстах Ю. Андруховича можна помітити, як в структурі тексту розігрується звукова гра, тобто морфемне самопородження слова, чому практично неможливо знайти відповідники в інших мовах. С. Фарино говорить про те, що мотивація такого творення виникає тоді, «коли формальні аспекти відправної словоформи спроектуються на вісь послідовностей та з формальних стануть змістовними» [4, 435]. За таким принципом творяться поетичні рядки, на зразок:

За подушне і подашне й повіконне
поцерковне покриничне почортівське
нині платиш подукатне посуконне
лянцкоронське конєцпольське чарторийське [1, 24]
Смарагдова коро говка для коровки [1, 24]
а покій що гопаки і гольтіпаки
гоп і гоцки гоп зі смиком і гіп-гоп

над боклагами суліями і паки
йолоп вилупок залупник остолоп [1, 26]

Ю. Андрухович моделює світ своїх віршів за допомогою мови і мовлення, і ритм стає в нього механізмом трансформації. А механізм зміни тексту, за Є.Фарино, найкраще простежується при міжрядковому чи міжстрофному переносі (enjambement), що простежується майже в кожному поетичному тексті Ю. Андруховича. Відтак слова мають одне значення в синтаксичній конструкції, а друге в ритмічній структурі вірша.

...але є сліди, і це дозволяє
подавати прогноз у вигляді віри
в неминуче... [1, 194]

Згідно теорії Є. Фарино [4], поетична мова віршів не має інших суб'єктів, крім тих, хто говорить. Відтак варто говорити про ліричного героя, який в Ю. Андруховича часто стає одним цілим з самим автором. Маємо автоспостереження у циклі «Нові етюди будівель», у віршах «Музей старожитностей», «А це така любовна гра...» та ін.

...Бо вийду із дзеркальних меж –
розвалиться хистка будова [1, 13].
Мені видно все з чужої столиці... [1, 194]
Я – Фауст, Гамлет, Вільгельм Тель!
Я сплю на небі! [1, 6]

Так Ю. Андрухович у своїх віршових рядках постає у різноманітних іпостасях. Зливаючись з ліричним героєм, автор надягає на себе маски різних персонажів, як вигаданих, так і справді існуючих в історії, або детально вигаданих, адже Ю. Андрухович є неабияким містифікатором, що і характерно представникам українського постмодернізму. Поет блукає різноманітними закладами, пам'ятками архітектури, стежками і лабіринтами, які сам собі обирає, ніби будуючи відповідні декорації:

...книги поглинають нас як моря
хапаємось руками за різьблені виступи
сяк-так тримаємось на поверхні... [1, 62]
Вихід є, здається, один – ступити
в порожнечу, в ніч, але це те саме,
що з вікна ступити, як цвях забити... [1, 186]

Таким образом суголосить власне структура текстів, в яких автор завдяки мовній грі має можливість бути різним і дати читачеві можливість читати не лише тексти, а й те, що криється між рядків.

Таке твердження підкріплюється теорією Ж. Дерріда відносно того, «...що природа цього поля – тобто мова, причому кінцева – виключає підсумкову цілісність: це поле насправді – поле гри, тобто нескінченних підстановок у замкнутості певної кінцевої безлічі» [2, 364].

Тут необхідно для прикладу навести уривки з вірша Ю. Андруховича «Зміна декорацій», де в канві речення, які починають строфи, робиться заміна слів на означення приміщень, що дозволяє створювати нову картину. Автор таким чином і «змінює декорації». Відтак маємо:

...У приміщенні школи відкрито готель:
там завжди хтось із кимсь улягається спати...
...У приміщенні замку відкрито шпиталь:
там гуляє лицарство в потертих піжамах...

...У приміщенні цирку відкрито завод:
там летить над верстагами гордий народ
і блискучому гримі – від вуха до вуха.

У приміщенні неба відкрито тюрму.

У приміщенні тіла відкрито пійму.

У приміщенні духу відкрито розруху... [1, 142–143]

Такий прийом гри відповідає позиції Ж. Дерріда, що «...гра тут надійна, вона обмежується підстановкою частин даних і існуючих, присутніх» [1, 368].

Звісно, у цьому випадку слушною є також думка Є. Фаріно про те, що так звані «заповнюючі елементи можуть диференціюватися за властивими їм фізичними властивостями або за пов'язаними з ними смисловими асоціаціями» [4, 41]. Це ми бачимо в тексті Ю. Андруховича, який витримано, практично, на одному реченні, («у приміщенні ... відкрито...»), в якому вставляються номінативи, при поєднанні яких створюється образ вищого порядку. А саме вичленовування певних розрізнявальних ознак, в даному випадку граматичних, серед елементів, що заповнюють структуру, і закономірність таких вставок, дає можливість отримувати інформацію з конкретного тексту.

Висновки. З вище зазначеного випливає, що структура, або ж як ще називає Ж. Дерріда «структурність структури» є одночасно і задіяною, і зберігаючою нейтралітет чи зовсім відсутньою через надання центру. Так може відбуватися і через співвіднесення структури з точкою присутності, деяким фіксованим джерелом. І якщо серед функцій центру є не лише організація структури, бо ж структуру неможливо усвідомити неорганізованою, то «центр структури, орієнтуючи її організовуючи узгодженість системи, дозволяє їй гру – люфт елементів усередині форми як цілого. І сьогодні ще структура, позбавлена будь-якого центру, представляється абсолютною немислимою. Однак, центр також і закриває гру, яку сам відкриває і робить можливою» [2, 352].

Тож дослідження поетичних текстів Ю. Андруховича крізь призму теорій Ж. Дерріда та Є. Фаріно виявило і показало особливості техніки автора. Він моделює різні часові і просторові образи, вмонтовуючи в тканину тексту різноманітні приклади мовної гри, зокрема: гру зі структурою слова, коли поет дає приклади самопородження образів в позиції предиката чи атрибутів; з реченням, коли автор розділяє їх граматичну будову, структуруючи їх так, щоби, очевидно, показати читачеві варіації значень при різнорядковому розташуванні у строфі. Аналіз поетичних текстів Ю. Андруховича дав змогу побачити, що вони (тексти) є тією структурою, де відбувається гра, тим полем, де грають згідно правил мовної гри, властивій українській літературі постмодерного періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андрухович Ю. Листи в Україну. Вибрані вірші / Ю. Андрухович. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. – 240 с.
2. Дерріда Ж. Структура, знак і гра в дискурсе гуманітарних наук / Ж. Дерріда // Письмо и различие. – СПб., 2000. – С. 352–369.
3. Можейко М. Игра структуры / М. Можейко // Всемирная энциклопедия : Философия. – М. : АСТ; Мн.: Харвест, – Современный литератор, 2001. – С. 378.
4. Фаріно Е. Введение в литературоведение / Е. Фаріно. – СПб. : РГПУ им. А. Герцена, 2004. – 639 с.

Стаття подано до редакції 15.10.2014 р.

Мар'яна КЕКОШ,
м. Дрогобич

САКРАЛЬНЕ У ТВОРЧОСТІ РОМАНТИКІВ ГЕЙДЕЛЬБЕРЗЬКОГО ГУРТКА (Клеменс Brentано, Ахім Фон Арнім, Йозеф Фон Айхендорфф)

Статтю присвячено аналізу сакрального у творчості визначних німецьких митців періоду романтизму – Клеменса Brentано, Ахіма фон Арніма, Йозефа фон Айхендорффа. Літературно-філософська спадщина цих романтиків розглядається через призму духовності та віри.

Ключові слова: романтизм, гейдельберзький гурток, сакральне, народна творчість, божественне.

Kekosh M. The sacred in the works of Heidelberg Romantics (Clemens Brentano, Achim von Arnim, Joseph von Eichendorff). In this article the sacred in the works of great writers and poets of German Romanticism – Clemens Brentano, Achim von Arnim, Josef von Eichendorff is analysed. Literary and philosophical legacy of these Romantics is examined through the spirituality and faith light.

Key words: Romanticism, Heidelberg circle, the sacred, folklore, divinity.

Кекош М. Сакральное в творчестве романтиков Гейдельбергского кружка (Клеменс Brentано, Ахим фон Арним, Йозеф фон Эйхендорфф). Статья посвящена анализу сакрального в творчестве выдающихся немецких писателей периода романтизма – Клеменса Brentано, Ахим фон Арніма, Йозефа фон Эйхендорффа. Литературно-философское наследие этих романтиков рассматривается сквозь призму духовности и веры.

Ключевые слова: романтизм, гейдельбергский кружок, сакральное, народное творчество, божественное.

Постановка проблеми. Тема сакрального є актуальною хоча б тому, що духовне, божественне – універсальна культурна цінність. Без осягнення її внутрішнього, глибинного змісту, акумульованого в досвіді сотень поколінь, неможливо підійти до розкриття глибини людського духу, успішного вирішення цілої низки важливих проблем – світоглядних, соціокультурних, морально-етичних. Звернення до аналізу проявів божественного у творчості письменників минулих століть є важливим особливо в умовах сучасного суспільства, що перебуває у пошуку сакрального як єдино правильного орієнтиру. У творах представників німецького романтизму – Ахіма фон Арніма, Клеменса Brentано, Йозефа Айхендорффа – саме духовне начало є стрижнем людського життя. Літературна та філософська спадщина митців гейдельберзького гуртка визначає сакральне як найдосконалішу категорію людського буття, найважливішу для розвитку особистості та суспільства в усіх сферах життя.

Аналіз досліджень. Серед досліджень зазначеної проблематики варто виокремити праці Т. Бовсунівської [1], В. Жирмунського [2], В. Мусій [4], Л. Рудницького [3]. У наукових працях цих авторів докладно подано аналіз літературної спадщини доби романтизму та її представників, визначено головні світоглядні, філософські та моральні принципи цієї літературної епохи. Однак у цих роботах недостатньо висвітлено вплив сакрального на творчість німецьких романтиків, зокрема представників © Кекош М. Сакральне у творчості романтиків Гейдельберзького гуртка (Клеменс Brentано, Ахім Фон Арнім, Йозеф Фон Айхендорфф)

гейдельберзького гуртка, в період якого відбувся подальший розвиток ідейно-світоглядної основи даного літературного напрямку.

Мета статті полягає у дослідженні сакрального як основи творчості відомих німецьких письменників та поетів гейдельберзького гуртка, у визначенні головних світоглядних засад їхньої літературної спадщини.

Виклад основного матеріалу. Після занепаду енського романтичного гуртка, заявляє про себе гейдельберзький гурток романтиків, який знаменував початок нового етапу розвитку німецького романтизму, позначеного іншими світоглядними й естетико-художніми орієнтаціями. Отже, центром німецького романтизму стає місто Гейдельберг, в якому відомі філологи та літератори (Клеменс Brentano, Ахім фон Арнім, брати Грімм) звернулися до збирання та видання творів народного мистецтва. Звернення до народного мистецтва на цьому етапі було не втечею від дійсності, але знаряддям пробудження народної свідомості. Пропагуючи ідеї «народного духу», романтики виявили підвищений інтерес до національної культурно-історичної традиції. Проблема подолання розбіжностей між природою і свідомістю, почуттям і розумом дозволяється в зверненні художника до національного минулого, до міфологічних форм свідомості, до глибокого релігійного почуття. Саме звернення до фольклору, до відродження національної спадщини та народного духу спиралось на сакральне підґрунтя. Всі народні звичаї, традиції, свідомість, світосприйняття були пронизані глибокими релігійними почуттями, хоч нерідко народ стояв у певній конфронтації з духовенством.

Найбільш серйозною спробою обґрунтування поняття «гейдельберзький романтизм» як естетичної єдності належить В. Жирмунському. Він зазначає, що гурток гейдельберзьких романтиків, який утворився навколо Brentano і Арніма є проміжною ланкою між раннім і пізнім романтизмом. Якщо на початку своєї діяльності Арнім і Brentano є багато в чому учнями ранніх романтиків, то в їх подальшому самостійному розвитку відбувається зречення від почуття життя, притаманного ранньому романтизму. Суттєвим стає свідомість реальності зла, гріха, страждання в світі, що невласливе не лише періоду раннього романтизму, а й літературі попереднього XVIII століття. Ця свідомість призводить поступово до внутрішньо необхідного зречення від ідеалів раннього романтизму, від індивідуалістичної містики і філософії енської пори, та повернення до традиційних народних цінностей [2, 29–30].

З найбільшою гостротою втілює у своїй творчості основні тенденції гейдельберзької школи, її злети і падіння Клеменс Brentano – поет, прозаїк і драматург. В атмосфері тих років, коли він під час поїздок на Рейн захоплено прослуховував і записував народні пісні, готуючи їх до публікації, формувалася і власний поетичний голос Brentano. Його вірші та пісні першого десятиліття XIX століття відзначені простотою, музичністю і ясністю форми. Але традиція народної пісні в ліриці Brentano – любовної і філософської – поєднується з драматичним зображенням долі людини. У його творчості присутні сильні мотиви спокуси, покаяння і зречення від світу, які часом з'єднуються і загострюють тему «радість-страждання». Творча спадщина Brentano велика – збірка пісень «Чарівний ріжок хлопчика» (*Des Knaben Wunderhorn*, 1806 – 1808) тисяча віршів і балад (250 з них до цих пір не опубліковані), роман «Годві» (*Godwi*), новели, казки.

Серед новел найбільшої популярності зажила трагічна «Повість про чесного Касперля і прекрасну Аннерль» («*Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl*», 1817), в якій автор подає риси фатальної неминучості загибелі двох закоханих. Но-

вела витримана в єдиному реалістичному тоні. Носієм народної мудрості виступає стара селянка, яка прославляє покірність волі Божій як головну чесноту. Селянка не лише розповідає трагічну історію молодих людей, а й висловлює своє розуміння, дає оцінку, з чим автор беззастережно погоджується. Саме вона вказує на призначення людини в цьому світі – пошук Божої правди:

«Wen sucht Er? Den Herrn? Der ist in des Menschen Herz, so er züchtiglich lebt, und nicht auf der Gasse.» [8, 4]

Стара жінка виступає символом народної мудрості, пронесеної крізь століття. Її життя – безперестанна молитва та заклик завжди пам'ятати про Суд Божий:

«Wer dies Gebetlein beten kann,
Der betet des Tages nur einmal,
Die Seele wird vor Gott bestehn,
Wann wir werden zum Himmel eingehn!
Amen» [8, 5].

У цьому творі Brentano поняття «совість» та «честь» вступають в опозицію. Формальне уявлення про честь, а по суті, честолюбство, стало причиною трагічної долі героїв. Тому автор вказує, що вище репутації та честі серед людей стоїть поведінка людини як християнина, вище людського суду – суд Божий. До цієї народної мудрості, висловленої вустами простої селянки, долучається і сам автор, який чітко вказує на істинне та хибне представлення честі. Сам твір доносить до читачів єдину правду життя: «Gib Gott allein die Ehre!».

Власне поетична творчість Brentano тривала понад чотири десятиліття. За цей період відбуваються суттєві зміни у світоглядній концепції поета, в художніх принципах його поетичної творчості. Твори, написані до 1816 року, вважаються романтичними, в той час як пізніша творчість поета однозначно відноситься до розряду релігійно-містичних. Підстава для протиставлення ранньої творчості поета пізній – виправдана: і справді, основною темою творів Brentano після перелому 1816 – 1819 рр. стає релігійна. На новому етапі своєї творчості поет переосмислює літературний досвід поезії бароко, продовжуючи використовувати її образну систему як засіб віднайдення адекватного вираження власних уявлень про світ і місце людини в ньому. Паралельно подальшому розвитку і поглибленню піддаються риси, характерні для поезики Brentano більш ранніх років творчості. Дедалі яскравіше у творчості поета звучить мотив зречення від споку світу, він стає наскрізним у його «Романсах про рожанець» (Romanzen vom Rosenkranz). Зasadничі моральні цінності та глибоко християнський дух проявляються у цьому творі. Гріх породжує почуття провини і страждання, але добро сильніше зла. З Божою благодаттю та за заступництвом Діви Марії відбувається торжество невинності і благородства духу в боротьбі зі спокусами:

Und kniete nieder vor Mariens Bild.
Die Hände hab ich innig da gefalten
Und flehte kindisch zu der Mutter mild:
«O, Mutter Gottes, hilf dem armen Kinde!»
Da deckte sie mich mit allgütgem Schild;
Mein Schmerz zerfloß im Beten hin gelinde [9,10].

Життя письменника було повне криз та неспокою. В один із кризових періодів, а саме у 1817 році Клеменс Brentano навіртається до католицької віри. Пізніше він записує візії смертельно хворої монахині Анни Катерини Еммеріх в Дюльмені,

які він видав під загальною назвою «Світовий епос»: «Das bittere Leiden unseres Herrn Jesu Christi» (Гірке життя Господа нашого Ісуса Христа, 1833) і «Leben der heiligen Jungfrau Maria» (Життя Пресвятої Діви Марії, 1852). Brentano відклав літературну працю, покинув світське життя, продав свою унікальну бібліотеку і поселився в невеликому провінційному містечку. Протягом кількох років він щоденно записував видіння Еммеріх, поетично шліфуючи кожне слово монахині. Зусиллями Brentano ці твори стали надзвичайно відомими серед християн усього світу.

Іншою важливою постаттю гейдельберзького гуртка романтиків, його ініціатором і одним з організаторів був Ахім фон Арнім. Народився він у Берліні і був багатим поміщиком. У студентські роки він займався природничими науками, а літературою зацікавився, познайомившись з Новалисом у 1800 р. Проте Ахім фон Арнім не розділив повністю настроїв еньських романтиків, його захопила хвиля національно-патріотичних почуттів, що стимулювала інтерес до німецької старовини і народної творчості. У Арніма все це поєднувалося з активним неприйняттям нового світопорядку, його вирізняла прив'язаність до традиційно-патріархального укладу життя й моралі.

Першочергове значення Арніма для історії німецького романтизму полягає насамперед у його винятковій майстерності писати оповідання, в яких дійсність протиставляється сну. Окрім того, він увійшов у скарбницю європейської літератури як співвидавець присвяченої народним пісням збірки «Чарівний ріжок хлопчика». Однак, на відміну від Brentano, який свідомо опоетизував зібрані пісні, Арнім намагався зберегти їх початкову форму. Він возвеличував народну мудрість, людські цінності, які базувалися на глибокому почутті сакрального, трепетному ставленні до Бога і його заповідей, що завжди були дороговказом для простого люду.

Як і більшість німецьких романтиків, Арнім теж був поетом, але більш значну частину його творчого доробку складають прозові твори. Він є автором двох романів – «Злидні, багатство, провина та покута графині Долорес» та «Охоронці корони», а також кількох повістей і новел – «Шалений інвалід у форті Ратонно», «Ізабелла Єгипетська» та ін.

Навряд чи знайдеться в німецькій літературі ще один письменник, який викликав би такі неоднозначні і суперечливі відгуки у своїх сучасників та наступних дослідників його творчості, як Ахім фон Арнім. Оцінка творчості Арніма в цілому, як за його життя, так і до цього дня, залишається дискусійною, а в деяких випадках – прямо протилежною. Полеміка навколо його творів почалася ще за життя письменника, з листів і публікацій його друзів, які неоднозначно оцінювали його твори. Діапазон думок розкинувся від захоплених відгуків з приводу «Чарівного ріжка хлопчика» і окремих новел до повного неприйняття його романів.

В них бачимо, що письменник був наділений багатою, але нерівною уявою, в його творах сильні й пластично написані епізоди чергуються з розтягнутими й блідими. Сучасники дружно свідчать, що в житті Арнім був людиною розсудливою, спокійною і гармонійною, але його творчість цих якостей цілком позбавлена. Навпаки, вона проіннята глибоким неспокоєм, душевним сум'яттям і дисгармонією. Він часто звертався до народної фантастики, народних легенд, передань та міфології.

Проте у творах Арніма простежується звернення до сакрального, у його ієрархії цінностей Бог посідає найвищу сходинку. Це можна помітити у його вірші «Молитва», де автор просить Господа дарувати йому життєві блага, просить щиро і молитовно, покладаючи на Бога все своє життя, надії, сподівання та турботи:

«Gib Liebe mir und einen frohen Mund,
 Dass ich dich Herr der Erde tue kund,
 Gesundheit gib bei sorgenfreiem Gut,
 Ein frommes Herz und einen festen Mut;
 Gib Kinder mir, die aller Muehe wert,
 Verscheuch die Feinde von dem trauten Herd;
 Gib Fluegel dann und einen Huegel Sand,
 Den Huegel Sand im lieben Vaterland,
 Die Fluegel schenk dem abschiedschweren Geist,
 Dass er sich leicht der schoenen Welt entreisst» [7].

Суперечливі оцінки викликав у критиків і перший роман Ахіма фон Арніма, що має довгий заголовок «Бідність, багатство, злочин і покута графині Долорес» (1810). Його дія відбувається в сучасності автора, в аристократичному середовищі. В ньому йдеться про те, як легковажна й егоїстична панна Долорес піймала в своїй ситі графа Карла, справжнього джентльмена, і домоглася одруження з ним; згодом вона зраджує його і, розкавшись, вирішує вести далі добропорядне життя. Образу графа Карла автор надав своїх рис (він також пише вірші й живе романтичними почуттями та ідеями), але зробив його достатньо безвольним героєм. Автор і його герой критично ставляться до сучасної аристократії, їхні симпатії повністю належать давньому рицарству з його беззастережною відданістю релігійно-моральним ідеалам і принципам.

У романі Ахім фон Арнім звертає увагу на прощення гріхів, які заважають людині жити повноцінним життям і відвертають її від Бога. Автор вказує, що ніколи не пізно покаяться і бути прощеним:

«Die Welt ist Gott!
 O Mensch, laß nicht vom Menschen los,
 Ist deine Sünde noch so groß
 Meid nur die Sehnsucht nach den Sünden,
 So kannst du noch viel Gnade finden;
 Wer hat die Gnade noch ermessen?

Es kann der Mensch so viel vergessen!» [5, 408].

В. Жирмунський у своїй праці «Релігійне зречення в історії романтизму» зосереджує увагу на дуже вузькому колі явищ у творчості як енських, так і гейдельберзьких романтиків, а саме, на релігійному почутті і його проявах в їхній творчості. Так в творах Арніма, на думку Жирмунського, відбивається усвідомлення реальності в світі злого начала, гріха, страждання. У Арніма це усвідомлення призводить поступово до зречення від життя, від особистої волі, від особистого щастя і обертається аскетичною релігійністю його героїв. На підтвердження своїх висновків дослідник зупиняється на короткому аналізі роману Арніма «Графиня Долорес» та інших творів. Результатом цього дослідження стає твердження, що для Арніма «святість шлюбу має безумовно релігійне значення», а поділ і протиставлення земного і небесного, природи і боргу і пов'язане з ним зображення гріха і покаяння збігається з «трагедією зречення від гріховної земної любові і від особистого щастя і з захистом традиційних устоїв сімейного життя від індивідуалістичної моральності раних романтиків» [2, 35].

У баченні світу Арнімом поезія і історія поєдналися одна з одною настільки, що в його творах очевидна фантастичність і уявна історичність сприяють одна одній, що і стало об'єктом критики його друзів. Це характерне для Арніма уявлення про поезію та історію має два полюси: один – метафізичний, який визначається такими

поняттями, як Бог і злий дух, Любов і Гріх, другий – історичний, який опирається на випадок, подію, факт.

Літературна спадщина Ахіма фон Арніма – значне явище в історії німецької літератури, яскравий зразок художньої творчості на другому етапі розвитку романтизму в Німеччині. Синтезувавши досягнення середньовічної, ренесансної і романтичної німецької літератури, він здійснив помітний внесок у становлення національної літератури XIX століття.

Ще одним талановитим поетом і прозаїком німецького романтизму був Йозеф фон Айхендорфф. Замолоду пов'язаний з гейдельберзьким гуртком, він і в подальшому зберіг вірність його ідеям та настроям. Його перу належать драми, романи, новели, але в історію німецької літератури він увійшов як видатний ліричний поет. Його лірика проникнута релігійним благочестям. У своїх віршах він прославляє Господа Бога, часто звертається до Нього за молитвою. Найпрекраснішим у Айхендорффа є життя духовне, тому сакральне, духовне начало присутнє у всій його багатогранній творчості.

Morgengebet

... Die Welt mit ihrem Gram und Glücke
Will ich, ein Pilger, frohbereit
Betreten nur wie eine Brücke
Zu dir, Herr, übern Strom der Zeit.
Und buhlt mein Lied, auf Weltgunst lauernd,
Um schnöden Sold der Eitelkeit:
Zerschlag' mein Saitenspiel, und schauernd
Schweig' ich vor dir in Ewigkeit [11, 251]

Особливе місце у поезії Айхендорфа посідає образ Пречистої Діви. Автор величає Богородицю як Заступницю людей у турботах та печалі. Хто б не попросив щиро і з чистим серцем Її допомоги, Богоматір завжди готова прийти на допомогу:

Marienlied

O Maria, meine Liebe!
Denk' ich recht im Herzen dein:
Schwindet alles Schwer' und Trübe,
Und, wie heller Morgenschein,
Dringt's durch Lust und ird'schen Schmerz
Leuchtend mir durchs ganze Herz... [11, 249].

Айхендорфф вивчав взаємодію сакрального та поезії, духовного та творчого начал у людині. На його думку, поет – обрана особистість, поет – серце світу. Тут погляди Айхендорфа певним чином розходяться з єнськими романтиками, роль поета в суспільстві спирається не на силу його творчого духу, а на Божу благодать. І поет Божою милістю сприймає і відображає навколишній світ, головним чином двома шляхами – світ добра і зла. Цю тему автор висвітлює у своїй праці «Geschichte der poetischen Literatur in Deutschland». Автор вказує, що саме за допомогою поезії можна якнайглибше виразити сакральне, духовне прагнення людей. Це прагнення удосконалює людину, заставляє її рішуче діяти і покращувати світ навколо себе:

«Через усі народи і часи проходить незаперечне почуття неповноти земного існування, а звідси – глибока потреба пов'язувати його з вищим за життя, цей світ – з потойбічним, минуле і сучасне постійно поєднують з таємничим майбутнім. І це прагнення, яке зумовлює здатність до вдосконалення і справжній прогрес людського

роду, є власне суттю релігії. Але там, де це релігійне почуття справді живе, воно не задовольнятиметься бездіяльною тугою, а відображатиметься у всіх більш значних проявах життя, найрішуче у поезії, завдання якої, хоч і в іншій сфері ті іншими засобами, очевидно збігається з головною суттю релігії, отже, у своїй основі само є релігійним» [3, 475].

Проза Айхендорффа лірична, а відтак відображає чисті, романтичні й релігійні почуття, що виникають у людини в єдності з природою і Богом. Жодному іншому романтику не вдалося перевершити ліричну майстерність таких новел Айхендорффа як «Мармуровий образ» (Das Marmorbild), «З життя нероби» (Vom dem Leben eines Taugenichts), «Замок Дюранде» (Das Schloß Dürande) та ін. Прозові твори автора опрацьовують центральну для нього проблематику, а саме – проблему вибору людиною правильного життєвого шляху та її протистояння спокусливим силам природного світу. Найвідомішим прозовим твором Айхендорффа є новела «З життя нероби». На початку повісті «нероба» вирушає в мандрівку. Для реального простолюдина того часу така доля була чимось цілком природним: навчання ремеслу у формі переходу від одного майстра до іншого в якості мандрівного підмайстра було відомо вже з часів середньовіччя. Вважається, що повість певною мірою є автобіографічною, і автор змалював свої мандри по світу у пошуках свого «я». Кожен з них фактично має примиритися з прозаїчною необхідністю заробляти на життя: як чиновника пруського міністерства (як це сталося пізніше з Айхендорфом) або на посаді, яку підберуть для «нероби» його благодійники. Та де б не побував головний герой, які б перипетії долі його не чекали, він повсякчас покладається на Бога:

Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt,
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald und Strom und Feld...
...Den lieben Gott laß ich nur walten;
Der Bächlein, Lerchen, Wald und Feld
Und Erd und Himmel will erhalten,
Hat auch mein Sach aufs best bestellt! [10, 5].

Відчуття сакрального, чистота почуттів, звернення до природи – найцінніше у творчості Айхендорффа. Його лірика випромінює світло і за допомогою цього світла він прагнув показати багатогранне життя душі: бо душа теж здатна випромінювати світло – світло духовне. І так твори Айхендорффа випромінюють благочестя, милосердя і любов.

Висновки. Таким чином у діяльності митців гейдельберзького гуртка знайшла завершене втілення одна з провідних тенденцій романтизму. Вони не тільки звертаються до національних джерел і витоків літератури, а й вважають їх базою творчості. Уся спадщина романтиків цього періоду пройнята почуттям сакрального, духовного та позначена увагою до природи та людського життя як творіння Господа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бовсунівська Т. Художньо-естетичні характеристики романтизму : вивчення оглядових тем / Т. Бовсунівська // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2002. – № 2. – С. 30–35.
2. Жирмунский В. Религиозное отречение в истории романтизма / В. Жирмунский. – Издание С.И. Сахарова, 1919. – 285 с.

3. Мислителі німецького романтизму / [упоряд. : Л. Рудницький, О. Фемовець]. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2003. – 558 с.
4. Мусий В. Концепт «честь» в романтическом произведении / В. Мусий. – Наукові записки. – Вип. 95 (1). Серія : Філологічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 14–18.
5. Arnim A. Armut, Reichtum, Schuld und Buße der Gräfin Dolores // Achim von Arnim. Sämtliche Romane und Erzählungen. – München, 1962-1965. – Band 1. – 513 S.
6. Arnim A. Erzählungen / Achim von Arnim. – Kindle Edition, 2011. – 91 S.
7. Arnim A. Gebet. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lyrik123.de>
8. Brentano C. Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl / C. Brentano. – Grin Verlag, 2008. – 35 s.
9. Brentano C. Romanzen vom Rosenkranz / C. Brentano. – Trier : Petrus-Verlag, 1912. – 408 s.
10. Eichendorff J. Aus dem Leben eines Taugenichts / Joseph von Eichendorff. – Ditzingen : Reclam. – 1986. – 128 s.
11. Gedichte von Joseph Freiherr von Eichendorff. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.feiertagsgedichte.de>

Статтю подано до редакції 03.10.2014 р.

Олександра КЕМІНЬ,
м. Дрогобич

ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЧАРІВНИХ КАЗОК У МАЛІЙ ПРОЗІ АНДЖЕЛИ КАРТЕР: ОСОБЛИВОСТІ ІМАДЖИНАРІУМУ

У статті висвітлено питання особливостей імаджинаріуму «Я-особи» в інтерпретаціях чарівних казок з-під пера А. Картер, що характеризуються виразною феміністичною спрямованістю.

Ключові слова: проза А. Картер, фемінізм, гендерні стереотипи, гендерні відносини, імаджинаріум, інтерпретація, мотиви.

Kemin O. The Angela Carter's fairy tales interpretation in her short prose: the imaginarium features. The «My Person» imaginarium features in the A. Carter's fairy tales interpretation, which are characterized by distinct feminist orientation are analysed in this article.

Key words: A. Carter's prose, feminism, gender stereotypes, gender relations, imaginarium, interpretation, motifs.

Кеминь А. Интерпретации волшебных сказок в малой прозе Анджелы Картер: особенности имаджинариума. В статье раскрыт вопрос особенностей имаджинариума «Я-личности» в интерпретациях волшебных сказок А. Картер, характеризующихся выразительной феминистической направленностью.

Ключевые слова: проза А. Картер, феминизм, гендерные стереотипы, гендерные отношения, имаджинариум, интерпретация, мотивы.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації казкові персонажі і надалі відіграють істотну роль в імаджинаріумі «Я-особи» – прихованому світі, в якому людина поринає у свою уяву. Однак, індустрія розваг спричинила зміну статусу героїв казок на зірок дитячої поп-культури [23, 133]. У свою чергу, сучасні письменники використали їхні образи у вільних адаптаціях, пародіях і стилізаціях. У традиційній казці сюжетну канву творить фантазія, що обертається навколо прихованих і соромливих бажань. Відтак люди й тварини інсценізують боротьбу примітивних інстинктів зі соціальними нормами. Натомість у світі розваг казкові істоти перетворюються на конвенціональні знаки [24, 386]. Їхня змістова наповненість проступає на тлі таких складових художньої вітбудови, як фантастика, гра, насилля, еротизм, символізм, готична тематика. Усе це характерне для поліжанрової творчості англійської письменниці Анджели Картер (1940 – 1992). Ці елементи спрямовані на пошук нових шляхів віддзеркалення внутрішнього ареалу «Я-особи». Усе це дає підстави дослідникам доробку А. Картер зіставляти її твори з кращими взірцями південноамериканського магічного реалізму, у першу чергу, з текстами Габрієля Гарсія Маркеса [13]. У цьому зв'язку варто наголосити: звернення до жанру казки у творчості «магічних» реалістів є закономірним. Подібність поетики казки та зразків «магічного» реалізму полягає в наявності соціальної детермінованості героїв і подій, принципі життєподібності й конкретики побуту.

Аналіз досліджень. Окреслена у статті проблематика – тією чи іншою мірою – заманіфестована у статтях таких учених, як Н. Джірдот («Ініціація та зміст у казці про Білосніжку та сімох гномів», 1977) [15], Е. Роуз («Задзеркалля: коли жінки оповідають

Кемінь О. Інтерпретації чарівних казок у малій прозі Анджели Картер... казки. Подорож», 1983) [20], Г. Блекберн («Сучасна фантазія», 1985) [12], Д. Пантер («Анджела Картер: надпоступки маскулінного», 1985) [19], П. Палмер («Від «закодованого манекена» до птице-жінки: магічний політ Анджели Картер», 1987) [18], М. Енвелл («Зустріч Лоліти з перевертнем: братство вовків», 1989) [10], Р. Шітс («Порнографія, казки і фемінізм: «Кривава кімната Анджели Картер», 1991) [21], В. Кендрік («Реальна магія Анджели Картер», 1993) [16], Дж. Віскер («Вдома було все в крові та пір'ї: перевертень на кухні – Анджела Картер і горор», 1993) [25]. Навіть зазначена у заголовках тематика засвідчує: процес рецепції А. Картер неоднорідний, а нерідко й суперечливий. Перехідний етап до виходу на нові рубежі сприйняття мистецької спадщини А. Картер ознаменувала праця «Постмодерні чарівні казки: гендерні та нарративні стратегії» («Postmodern fairy tales : gender and narrative strategies», 1997) [11] К. Баккілеги. В українському літературознавстві доробок А. Картер привернув увагу І. Штешина [6–9; 22], Т. Кононенко [3–5], О. Дерикоз [1], Л. Клепуц [2]. Проте, як показав аналіз, в Україні досі не склалося підґрунтя для аргументованого й об'єктивного сприйняття творчого доробку А. Картер.

Мета статті полягає у висвітленні питання особливостей імаджинаріуму «Я-особи» в інтерпретаціях чарівних казок з-під пера А. Картер на основі збірки малої прози «Кривава кімната» англійської письменниці.

Виклад основного матеріалу. 1979 року побачила світ збірка прозових творів «Кривава кімната» («The Bloody Chamber») А. Картер. Вона увібрала такі тексти малої епічної форми, як «Кривава кімната» («The Bloody Chamber»), «Шлюб містера Лайона» («The Courtship of Mr. Lyon»), «Наречена тигра» («The Tiger's Bride»), «Кіт у чоботях» («Puss-in-Boots»), «Лісовий цар» («The Erl-King»), «Снігуронька» («The Snow Child»), «Господиня будинку кохання» («The Lady of the House of Love»), «Перевертень» («The Werewolf»), «Вовче братство» («The Company of Wolves»), «Вовчиця Аліса» («Wolf-Alice»). Усі вони засновані на мотивах чарівних казок Шарля Перро (1628 – 1703), опублікованих 1697 року у книжці «Історії та оповідки минулих часів з повчальними висновками або Казки моєї матінки Гуски» («Histoires ou contes du temps passé or Les Contes de ma Mère l'Oye»). У цьому зв'язку доцільно підкреслити: у самотньому переказі знаних казок Ш. Перро англійська письменниця переважно не змінює сюжетну лінію твору-оригіналу. Натомість вона зосереджується на моделюванні нової якості взаємовідносин між чоловіком та жінкою, протиставляючи їх загальноприйнятим уявленням про гендерні стереотипи.

У пов'язі з окресленою проблемою особливої уваги заслуговують казки «Шлюб містера Лайона» та «Наречена тигра». Власне, йдеться про відмінні відтворення однієї казкової історії. «Розповідні жанри, – аргументовано стверджує англійський літературознавець Мер'я Макінен, – несуть у собі ідеологію, а відтак більш пізні переписування, які використовують цей жанр і адаптують його, не обов'язково зашифровують аналогічні ідеологічні коди. Коли форма використовується для критики ідеології, то форма певною мірою адаптується для того, щоб запропонувати новий набір установок» [17, 5]. У казці «Шлюб містера Лайона» в загальних рисах повторюється сюжет твору «Красуня й чудовисько» («Beauty and the Beast»): красуня рятує свого батька від банкрутства, погоджуючись залишитися з чудовиськом; її любов звільняє партнера від чаклунського прокляття й перетворює його в «прекрасного принца». На початку оповіді в інтерпретації А. Картер батько красуні також дізнається про своє фінансове фіаско: «Ruined, once; then ruined again, as he had learnt from his lawyers that very morning» [14, 43] / «Колись він уже збанкрутував; і ось це сталося знову, як йому повідомили саме цього ранку ад-

вокати» (переклад – О. К.). Повертаючись додому, він зустрічає містера Лайона – чудовиська в образі Лева. Містер Лайон, побачивши фотографію красуні, запрошує батька й доньку на вечерю й пропонує свою допомогу у налагодженні майнових справ. Батько їде до Лондона, а красуня залишається з містером Лайоном. Невдовзі приходить звістка про те, що батькові знову добре ведеться. Донька вирушає батька, обіцяючи містеру Лайону повернутися. Після декількох місяців, проведених в Лондоні, красуня забуває про свою обіцянку. Тоді вона отримує тривожне попередження від спанієля містера Лайона й вирішує зустрітися з чудовиськом. При зустрічі містер Лайон каже, що він не їв відтоді, як вона поїхала, а тому близький до загибелі. Красуня переймається жалем до нього, погоджуючись залишитися назавжди. Чудовисько перетворюється на людину, що зумовлює геппі-енд твору: казка закінчується повідомленням про шлюбі героїв.

Примітно, що у тексті простежується тема, яка вказує становище жінки в патріархальному соціумі як об'єкта в економічній системі обміну. Про це свідчить, зокрема, епізод, в якому батько красуні обіцяє купити доньці білу троянду. Ця квітка окреслює у творі статус красуні як предмета купівлі-продажу: «And not even enough money left over to buy his Beauty, his girl-child, his pet, the one white rose she said she wanted; the only gift she wanted, no matter how the case went, how rich he might once again be» / «Недостатньо навіть грошей, щоб купити своїй Красуні, своїй доньці, своїй улюблениці одну-єдину білу троянду, яку вона попросила; єдиний подарунок, який вона прагнула отримати незалежно від результатів вирішення його справ і незалежно від того, чи стане він знову багатим» (переклад – О. К.) [14, 43]. Впадає в око той факт, що батько сприймає свою доньку як домашню тваринку («pet»). Він, маючи на меті дотриматися свого слова, зірвав у садку білу троянду. Як наслідок, чудовисько звинуватило його в крадіжці. Звідси – наповнення образу білої троянди на рівні символу у сформованій системі приватної власності. Наступний крок – угода чудовиська з батьком: без попередньої згоди доньки, тобто позбавленої права прийняття рішення й вибору, батько красуні приводить її на вечерю в будинок містера Лайона.

Чудовисько грається з почуттями красуні, зловживаючи її схильністю до співпереживання чужого болю. При цьому воно перебирає від неї традиційно фемінні емоції, що справляє додатковий вплив на героїню. Ось – ілюстрація.

«I'm dying, Beauty,' he said in a cracked whisper of his former purr. 'Since you left me, I have been sick. I could not go hunting, I found I had not the stomach to kill the gentle beasts, I could not eat. I am sick and I must die; but I shall die happy because you have come to say good-bye to me.'»

She flung herself upon him, so that the iron bedstead groaned, and covered his poor paws with her kisses.

‘Don’t die, Beast! If you’ll have me, I’ll never leave you» [14, 54].

« – Я вмираю, Красуне, – хрипло прошепотів він замість колишнього муркотіння. – Відтоді як ти покинула мене, я захворів. Я не міг більше полювати. Я зрозумів, що не можу більше вбивати беззахисних тварин. Я не міг нічого їсти. Я хворий і незабаром помру; але я помру щасливим, бо ти прийшла зі мною попрощатися.

Вона кинулася йому на груди так, що рипнуло залізне ліжко, й покрила його бідні лапи поцілунками.

– Не вмирай, Чудовисько! Якщо ти дозволиш мені залишитися, я ніколи тебе не покину!» (переклад – О. К.).

Слова чудовиська, які він вимовляє, заручившись її згодою ніколи не покидати його, свідчать про егоїстичне самовдоволення містера Лайона: «I think I might be able to

Кемінь О. Інтерпретації чарівних казок у малій прозі Анджели Картер...
manage a little breakfast today, beauty, if you would eat something with me» [14, 55] / «– Знаєш, Красуне, – сказав містер Лайон, – мені здається, сьогодні я міг би навіть впоратися з яким-небудь сніданком, якщо ти з’їси щось разом зі мною».

Роль жінки як предмета обміну в патріархальній системі більш зримо акцентується у творі «Наречена тигра». Красуня та її марнотратний батько їдуть в Італію, де його запрошують зіграти в гру з чудовиськом – тигром, який носить маску з людським обличчям. Батько красуні закінчує гру, програвши чудовиську свою дочку. Однак, на відміну він героїні твору «Шлюб містера Лайона», протагоністка не поринає в світ ілюзій. Вона цілком усвідомлює свою роль у системі купівлі-продажу. Коли красуня прибуває в палац чудовиська, їй виділяють служницю-машину: «The door swings open and out glides a soubrette from an operetta, with glossy, nut-brown curls, rosy cheeks, blue, rolling eyes; it takes me a moment to recognize her, in her little cap, her white stockings, her frilled petticoats. She carries a looking glass in one hand and a powder puff in the other and there is a musical box where her heart should be; she tinkles as she roll towards me on her tiny wheels. ‘Nothing human lives here,’ said the valet» [14, 66] / «Дверцята плавно відкриваються і в кімнату впливає опереткова субретка з наpomадженими каштановими кучерями, рожевими щічками, блакитними очима, які обертаються. Минає якась хвиля, перш ніж я впізнаю її в цьому маленькому капелюшку, білих панчохах і мереживних нижніх спідницях. В одній руці вона тримає дзеркальце, в іншій – пудреницю. Замість серця у неї – музична скринька. Дівчина повертається до мене на своїх маленьких коліщатах і видає брязкотючі звуки. – Тут немає живих людей, – сказав лакей» (переклад – О.К.). Отже, ця механічна лялька постає викривленою імітацією людини. У свою чергу, Красуня екстраполює такий образ жінки на власні взаємини з батьком і чудовиськом: «This clockwork twin of mine halted before me, her bowels churning out a settecento minuet, and offered me the bold carnation of her smile. Click, click – she raises her arm and busily dusts my cheeks with pink, powdered chalk that makes me cough; then thrusts towards me her little mirror. I saw within it not my own face but that of my father, as if I had put on his face when I arrived at The Beast’s palace as the discharge of his debt» [14, 66] / «Моя накрутна копія застигла переді мною, нахабно посміхаючись червоними губами, музична скринька в її грудях грала мелодію старовинного менуету. Клац, клац – сл.ужниця піднімає руку і діловито посипає мої щоки рожевою пудрою, що викликає у мене кашель, а потім тисає мені в обличчя своїм дзеркальцем. Я бачу в дзеркалі не себе, а батька, ніби я вдягла його обличчя, коли прибула до палацу Чудовиська в якості сплати боргу» (переклад – О. К.).

А. Картер дає в тексті чіткий сигнал уявному реципієнтові: її героїня – не з тих, хто змиритись з участю пасивного спостерігача. Усвідомлюючи нав’язування їй ролі предмета, а не суб’єкта ситуації, страх Красуні перед Чудовиськом притуплюється. Звідси – акцент на мотиві відмови від долі жертви у маскулінній грі. Протагоністка здобуває свою волю в той момент, коли перестає втікати від Тигра. Натомість вона поділяє з ним його спосіб життя: «The valet held out his master’s cloak to screen him from me as he removed the mask. The horses stirred. The tiger will never lie down with the lamb; he acknowledges no pact that is not reciprocal. The lamb must learn to run with the tigers» [14, 71] / «Поки Чудовисько знімало маску, лакей, немов ширмою, затуляв його від мене плащем. Коні захвилювалися. Тигр ніколи не ляже поруч з ягням. Тигр не допускає жодних угод, крім обопільних. А ягня повинне вчитися жити поряд з тиграми» (переклад – О. К.). Саме тваринна сутність чоловіка та жінки постає тією передумовою, яка в розумінні авторки твору дає можливість звільнитися від узвичаєних гендерних стереотипів.

Інтерпретація чарівних казок з-під пера А. Картер побудована на основі вираження гендерної політики. При цьому примітним залишається психоаналітичний зміст творів. Важливо, що у збірці «Кривава кімната» загалом та у текстах «Шлюб містера Лайона» та «Наречена тигра» – зокрема, письменниця прагне не тільки показати свою авторську позицію стосовно гендерних відносин, але й запропонувати читачеві їхні різні моделі. У цьому плані образи тварин покликані окреслити природні інстинкти людини незалежно від статі. У малій прозі А. Картер, що має чітко виражену феміністичну спрямованість, ці інстинкти проступають на тлі таких лейтмотивів, як обмін ролями у взаєминах чоловіка та жінки, відмова жінки від ролі жертви, гендерна рівність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дерикоз О. Сучасні англійські версії «short story» у контексті феміністичної ідеї : новелістика А. Картер : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.04 – Література зарубіжних країн / О. Дерикоз. – Дніпропетровськ, 2013. – 20 с.
2. Клепуц Л. Особливості емансипаційної функції ненормативної лексики у творчості Оксани Забужко і Анжели Картер / Леся Клепуц // Літературознавчі обрії : праці молодих учених. – К. : Інститут літератури ім. Шевченка НАН України, 2010. – Вип. 16. – С. 247–252.
3. Кононенко Т. Місто як текст : освоєння урбаністичного простору як ключ до творення тексту в романах А. Картер і Дж. Вінтерсон / Т. Кононенко // Слово і час. – 2007. – № 7. – С. 34–41.
4. Кононенко Т. Неоготичні тенденції у прозі Анжели Картер / Т. Кононенко // Мандрівець. – 2007. – № 3 (68). – С. 50–56.
5. Кононенко Т. Особливості репрезентації гендерної тематики в британській жіночій прозі останньої третини ХХ ст. (А. Картер, Ф. Велдон, Дж. Вінтерсон) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.04 – Література зарубіжних країн / Т. Кононенко. – К., 2008. – 20 с.
6. Стешин І. О. Роман Анжели Картер «Пекельні машини бажань доктора Гоффмана» як приклад постмодерністської творчості / І. О. Стешин // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство. – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – Вип. XI. – С. 162–170.
7. Стешин І. О. Спроби «удосконалення статі» або гротеск в романі Анжели Картер «Пристрасть нової Ів» / І. О. Стешин // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – Вип. IX. – С. 248–253.
8. Стешин І. Феміністична спрямованість збірки Анжели Картер «Кривава кімната» / І. О. Стешин // Гендер і культура / [упоряд. В. Агєва, С. Оксамитна]. – К. : Факт, 2001. – С. 178–184.
9. Стешин І. Художнє втілення феміністичної ідеї в найновішій британській і українській прозі (А. Картер, О. Забужко) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.05 – Порівняльне літературознавство / І. Стешин. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
10. Anwell M. *Lolita Meets the Werewolf : The Company of Wolves* / Maggie Anwell // *The Female Gaze : Women as Viewers of Popular Literature* / [ed. by Lorraine Gamman, Margaret Marshment]. – Seattle : Real Comet, 1989. – P. 76–85.
11. Bacchilega C. *Postmodern fairy tales : gender and narrative strategies* / Cristina Bacchilega. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1997. – 208 p.
12. Blackburn H. J. *Modern Fantasy* / H. J. Blackburn // H. J. Blackburn. *The Fable as Literature*. – London : Athlone, 1985. – P. 168–174.
13. Bowers M. A. *Magic(al) realism* / Maggie Ann Bowers. – London : Routledge, 2004. – 150 p.
14. Carter A. *The bloody chamber* / Angela Carter // [with an introduction by Helen Simpson]. – London : Random House, 2012. – 176 p.
15. Girardot N. J. *Initiation and Meaning in the Tale of Snow White and the Seven Dwarfs* / N. J. Girardot // *Journal of American Folklore*. – 1977. – No. 90. – P. 274–300.
16. Kendrick W. *The Real Magic of Angela Carter* / Walter Kendrick // *Contemporary British Women Writers : Texts and Strategies* / [ed. by Robert E. Hosmer]. – London : Macmillan, 1993. – P. 66–84.

17. Makinen M. Angela Carter's «The Bloody Chamber» and the Decolonization of Feminine Sexuality / Merja Makinen // Feminist Review. – 1992. – No. 42. – P. 2–15.
18. Palmer P. From «Coded Mannequin» to Bird Woman : Angela Carter's Magic Flight / Paulina Palmer // Women Reading Women's Writing / [ed. by Sue Roe]. – Brighton : Harvester Press, 1987. – P. 179–205.
19. Punter D. Angela Carter : Supercessions of the Masculine / David Punter // In The Hidden Script : Writing and the Unconscious. – Boston: Routledge&Kegan Paul, 1985. – P. 28–42.
20. Rose E. C. Through the Looking Glass : When Women Tell Fairy Tales. The Voyage / Ellen Cronan Rose // Fictions of Female Development ; [ed. by Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland]. – Hanover, NH : UP of New England, 1983. – P. 209–227.
21. Sheets R. A. Pornography, Fairy Tales, and Feminism : Angela Carter's «The Bloody Chamber» / Robin Ann Sheets // Journal of the History of Sexuality. – 1991. – Vol. 1. – No. 4. – P. 633–657.
22. Steshyn I. Other Sex : Oksana Zabuzhko's Novel «Field Work in Ukrainianian Sex» in Relation to Angela Carter's Novel «The Passion of New Eve» and Collected Stories «The Bloody Chamber» / Inessa Steshyn // Studia anglica resoviensia 7. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. – Rzeszów, 2010. – Nr 63. – S. 150–156.
23. Tiffin J. Marvelous geometry : narrative and metafiction in modern fairy tale / Jessica Tiffin. – Detroit, Mich. : Wayne State University Press, 2009. – 253 p.
24. Wilson R. The hydra's tale : imagining disgust / Robert Rawdon Wilson. – Edmonton : University of Alberta Press, 2002. – 445 p.
25. Wisker G. At Home All Was Blood and Feathers : The Werewolf in the Kitchen – Angela Carter and Horror / Gina Wisker // Creepers : British Horror and Fantasy in the Twentieth Century / [ed. by Clive Bloom]. – London : Pluto, 1993. – P. 161–175.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ КИЇВСЬКИХ МИТРОПОЛИТІВ ПІЗЬНОГО СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ (XIII – XIV СТ.)

У статті досліджується концептуальний простір літературної спадщини київських митрополитів доби Пізнього Середньовіччя, зокрема XIII – XIV століть. Наголошується, що визначальна його місія була спрямована на відновлення та утвердження літератури Русі-України під час і після навали монголо-татар. Представлено специфіку концептуальних ідей митрополитів Кирила, Петра Ратенського, Кипріяна, наголошено на русько-українському характері їхньої творчості.

Ключові слова: концептуальний простір, Пізнє Середньовіччя, київський митрополит, Кирило, Петро Ратенський, Кипріян.

Kruhliy A. Conceptual space of the Kyiv metropolitans literary heritage (XIII – XIV cent.). In this article the conceptual space of the Kyiv metropolitans literary heritage of the Late Medieval Ages epoch, detail XIII – XIV cent are researched. It is underlined, that its general mission was devoted for renaissance and strengthening of Rus-Ukrainian literature during and after Mongol-Tatar attack. It is represented the specific of conceptual ideas of metropolitans Kyrylo, Petro Ratenskyj, Kyprijan, it is underlined the Rus-Ukrainian character of their literature.

Key words: conceptual space, Late Medieval Ages, Kyiv metropolitan, Kyrylo, Petro Ratenskyj, Kyprijan.

Круглий А. Концептуальное пространство литературного наследия киевских митрополитов (XIII – XIV вв.). В статье исследуется концептуальное пространство литературного наследия киевских митрополитов эпохи Позднего Средневековья, в частности XIII – XIV веков. Акцентируется, что определяющая его миссия была направлена на возрождение и утверждение литературы Руси-Украины во время и после навалы монголо-татар. Представлено специфику концептуальных идей митрополитов Кирилла, Петра Ратенского, Киприяна, подчеркивается русько-украинский характер их творчества.

Ключевые слова: концептуальное пространство, Позднее Средневековье, киевский митрополит, Кирилл, Петр Ратенский, Киприян.

Постановка проблеми. Українська літературна медієвістика у часи незалежності України засвідчила пошук і вирішення низки проблем і питань, які дають змогу повному оцінити генезис та еволюцію національної книжності, визначити як приналежні до спадщини української нації ті її пласти, які протягом тривалого часу перебували поза увагою вчених через політичні причини. Однією з таких сфер є літературна спадщина київських митрополитів, національна ідентифікація котрої потребує спеціальної уваги до її особливостей і спрямування. Відтак, у пропонованому дослідженні ставиться завдання дослідити особливості концептуального простору творчості київських митрополитів, репрезентувати його як русько-український, місія котрого полягала у збереженні книжності Русі під час і після навали монголо-татар.

Аналіз досліджень. Літературна спадщина київських митрополитів доби Пізнього Середньовіччя, зокрема XIII-XIV століть, її обсяги, ідейна наповненість й особливо концептуальний простір є питанням мало вивченим. Окремі його аспекти досліджува-

ли П. Білоус, М. Грушевський, В. Литвинов, Ю. Пелешенко, О. Сліпушко, І. Франко, Д. Чижевський, В. Шевчук та ін. Так, Ю. Пелешенко [7; 8] досліджував жанрові та ідейні особливості творчості київських митрополитів у контексті розвитку літератури Пізнього Середньовіччя. О. Сліпушко визначала вплив літератури Високого Середньовіччя на Пізніє, зокрема ораторсько-проповідницьку прозу [9]. В. Литвинов акцентував увагу на ролі церкви у розвитку культури українського народу, насамперед його літератури [5]. Натомість звернення до нього дає можливість розширити і поглибити наукові уявлення про епоху Пізнього Середньовіччя, її роль у збереженні національної книжності під час і після навали монголо-татар, у становленні літератури іншого характеру, місія котрої була спрямована на розвиток українських художніх концептів в інтегрованості з творчістю Литви, Польщі, інших слов'янських держав. М. Грушевський наголошував, що «при всій бідності своїй у сфері продукції, цей період, очевидно, був повний внутрішнього змісту. Він підготовлював небувалу доти напружену громадську, ідейну активність першого відродження...» [3, 5].

Мета дослідження – представити системний аналіз особливостей концептуального простору літературної спадщини київських митрополитів доби Пізнього Середньовіччя, зокрема Кирила, Петра Ратенського, Кипріяна, визначити функціональну роль митрополічої творчості у процесі збереження та відродження русько-української літератури під час і після навали монголо-татар.

Виклад основного матеріалу. Оперуючи поняттям «концептуальний простір», використовуємо його визначення, дане Є. Гончарук, яка зазначає, що це ментальний простір, у «якому гармонійно взаємодіють структуровані в певну систему концепти» [2, 5]. У нашому випадку ці концепти репрезентують епоху Пізнього Середньовіччя та реалізуються у структурно-семантичній і жанровій специфіці текстів. Вважаємо, що наповненість концептуального простору творчості київських митрополитів визначається двома чинниками. Перший – самим характером епохи Пізнього Середньовіччя, часами, коли Русь пережила монголо-татарську навалу, перебувала у просторі пошуку нових способів літературного виживання і мислення. Другий – утвердження буття митрополічої Русі, що означало прагнення зберегти її державний статус, наявність власної культурної, літературної, духовної традицій. Концепти літературної спадщини київських митрополитів репрезентують загальне книжне мислення складних часів чужоземної навали, за яких Русь-Україна не просто виживала, а й продовжувала творити власну культуру, духовність, літературу і церкву.

Після зруйнування Києва у 1240 р. монголо-татарами першим київським митрополитом став виходець із Галицької Русі, ставленник князя Данила, Кирило II. Його літописець називає під роком 1241 «печатником», духовною людиною, що творить «словеси мудрі». Вперше як митрополит він згадується 1243 р. Кирило II після того, як 1274 р. Серапіон став єпископом володимирським, написав «Правило Кирила, митрополита Руського, сьшдьдшихся єпископ: Далмата Ноугородського, Игнатья Ростовського, Феогноста Переяславського, Симеона Полоцького, на поставленіє єпископа Серапиона Володимирського». Художню вартість тут має вступ, який репрезентує мислення автора-творця. Він, насамперед, акцентує увагу на непорядках у церковній сфері, критично оцінює діяльність духівництва, засилля еллінської мови, нехтування церковним уставом, що може призвести до появи на Русі поган. Головна місія тексту Кирила II – чітко визначити дієвість християнських норм на Русі, у першу чергу він виступає проти старих язичницьких звичаїв. У «Правилах» Кирила домінує ідея руської церкви, духовна і навіть державна місія руських священників, що і визначає головний концепт твору.

Крім того, дослідники приписують перу Кирила «Слово и поученіє к попам», статі у складі «Мірила праведного». Перший твір розширює «Правила», конкретизує певні його положення. Він починається звеличенням ієрейського сану, священники для книжника – небесні люди, земні ангели, які стоять «у престола Господня», славлять Бога разом із Серафимами, зводять «з Небеси Дух Святий». Для світогляду Кирила притаманний яскраво виражений християнський антропоцентризм, коли людська душа трактується як вища цінність, якої не вартий увесь світ. Гріхи ієреїв він трактує як більші переступи, ніж простих людей. Священники для нього – еталони, мірила поведінки для пастви. Основний концепт твору втілюється у численних закликах автора боротися з гріхами, які нищать душу. Помер митрополит Кирило 1280 р. у Переяславі-Залеському, тіло його було перевезено для поховання у Софійському соборі.

Наступником Кирила став грек за походженням Максим, проте його літературна спадщина (твір «Благословення Масима, митроплита всея Руси, ко всім христіанам правовірним» дійшов у складі «Кормчих») є близьким ідейно-тематично до руського літературного контексту доби Пізнього Середньовіччя. Тому вважаємо за доречно розглянути її тут. Перша частина твору присвячена художньому викладу тез про пости, їх дотримання і покликання. Друга частина – це авторські думки щодо шлюбу. Цікавим і новаторським є те, що автор наважився писати про шлюби, не освячені церквою, що було досить сміливим кроком, проявом демократичності його мислення. Саме цей концепт значною мірою демократизував тогочасне церковне мислення, наближав його до потреб і життя простих людей.

Визначальна постать серед митрополитів київських – це св. Петро Ратенський (1308 – 1326) (канонізований 1339 р.). Виходець із Волині, засновник і настоятель Спасо-Преображенського монастиря на річці Раті. 1308 р. був висвячений Вселенським патріархом Атанасієм на митрополита Київського і всієї Руси. Помер 1326 р., похований у Московському соборі Успіння Богородиці. Зафіксовано численні чудеса біля його мощів. Літературна спадщина Петра Ратенського – яскрава сторінка у творчості київських митрополитів-книжників, творенні її концептуального простору.

Перша епістоля Петра Ратенського являє собою окружне послання, присвячене початку Великого посту «Поученіє смиренного Петра митрополита Києвскаго и всея Руси ігуменом, попом и дияконом». Адресати – представники духовенства, яких автор закликає бути смиренними, чинити тільки пристойні справи. Це є головним концептом твору. Часто Петро посилається на Святе Письмо як головний авторитет, чим вкотре підтверджує свій теоцентричний спосіб мислення, авторитет Біблії. Він закликає навчатися вдень і вночі, молитися один за одного, займатися благими справами. Друга епістоля адресована автором церковному чину і всім православним християнам. Тут наголошено, якщо священник став удівцем, то має прийняти чернечий постриг, а при житті світському треба відмовлятися від ієрейства – це вище покликання. Концепт істинної та справжньої віри поступово набирає у творчості книжника все більших і масштабніших обсягів. Твори малярсько-іконописні й літературні Петра Ратенського ідейно і настроєво пов'язані, вони взаємодоповнюють один одного. Так, його перу належать ікони Богородиці у Новгородському Софійському соборі, Успенському соборі у Володимирі-Волинському, соборі Петра й Павла у Мінську, Петрівська ікона Божої Матері в Успенському соборі Московського Кремля й образ Богородиці у Верхратському монастирі (був перенесений до Крехівського монастиря). Головний концепт тут – Матір Божа, яка втілює в собі ідею і Матері Христа, і матері Вітчизни – Русі-України, оскільки дуже часто набуває рис суто національних.

Після Петра Ратенського митрополичу кафедру посів грек Теогност. Дослідники по-різному тлумачать належність його творів до української літератури, проте сам факт 25-річного перебування книжника на митрополічій кафедрі дає підстави включати його до національного духовного простору. Дійшли його повчання і грамота, хоча, очевидно, творів було більше. У «Поученіи Феогноста, митрополита всея Руси, душеполезное и спасенное, к духовным чадам нашим, правоверным крестьяном. От Божественных Писаниі» митрополит пише про необхідність бути смиренним і терплячим, наводить багато цитат і посилань зі Святого Письма і творів Отців Церкви. Визначальний концепт його творів – це віра у Божий Суд і воскресіння. При цьому він акцентує на основоположній ролі та місії молитви як способу говорити з Богом. У грамоті митрополита на Червлений Яр наголошується, що він сам молиться Господу за здоров'я тілесне й душевне своїх парафіян, прагне, щоб усі вони наслідували Царство Боже – такий його концепт.

Митрополит київський Олексій Б'яконт походив із московського боярського чернігівського роду Михайла Чернігівського. У двадцять років став ченцем московського Богоявленського монастиря, у сорок років був залучений до управління митрополією. 1354 р. патріарх константинопольський Філотей видав йому грамоту на сан митрополита київського. Олексій є автором двох повчань, грамоти-послання, духовної грамоти й одного правила. На межі 1354 – 55 рр. він написав повчання «От апостольських дьанійкь христоробивим христіаном», приурочивши твір зайняттю митрополічій кафедри. Автор протиставляє світ хрещених і нехрещених, де останні – це люди антихриста. Своім життєвим покликанням митрополит-книжник вважає вчити духовних чад, що і визначає його домінуючий концепт. Олексій викладає дві євангельські притчі. Зокрема, притчу про Христа-сіяча, де сім'я – це слово Боже, а земля – людські серця. А у притчі про виноград він створює масштабний символ людства, яке Христос віддав служителю церкви. Тут пліт навколо винограду – Закон Божий. Концепт твору полягає в ідеї догодження Богові щоденними справами, постійними молитвами. У посланні на Червлений Яр (Київ, 1358 – 59 рр.) книжник синтезував елементи тексту церковно-правового й учительного слова, сповненого засудження «поганих християн» Червленого Яру. Він картає їх за гріхи, закликає дотримуватися Божих заповідей, уникаючи злості, гніву, люті, образ, заздрощів, пияцтва тощо. Подібну концептуальну спрямованість має і його «Повчання до християн Новгородської та Городецької земель», де трагедії в житті Русі пояснюються недотриманням Божих заповідей. Олексій посилається на Григорія Богослова, стверджуючи, що для уникнення навал поганих і спустошень, треба дотримуватися Божих Заповідей і молитися постійно. Як наголошує Ю. Пелешенко, «проповіді та послання митрополита Олексія можуть характеризувати останнього як доброго знавця Святого Письма. Неодноразові звертання до текстів Григорія Богослова свідчать, що твори цього отця церкви були особливо близькими святителю. Топіка проповідницької прози св. Олексія близька до топіки митрополитів Кирила II, Серапіона Володимирського, а також св. Петра Ратенського» [8, 616]. М. Грушевський наголошував, що після розподілу руських земель між Литвою, Польщею і Росією церковні взаємини «стають тим фокусом, в якому збираються політичні, національні, а навіть суспільні змагання українсько-руської народності, – в основі речі дуже далекі від чисто церковних інтересів» [3, 385]. Саме історія діяльності київських митрополитів, програмні та ідейні засади якої засвідчені в їхніх творах, репрезентує тезу про те, що концептуальний простір митрополічій творчості виконував місію не тільки літературну і духовно-церковно, а й суспільно-політичну, націєтворчу.

Наступним у когорті книжників-митрополитів є Кипріяні – виходець із Болгарії. З 1363 р. жив у Царгороді, потім – на Афоні. Був хіротонізований на київську, руську і

литовську митрополію вселенським патріархом Філофеем 1375 р. Після смерті Олексія Б'яконта зробив спробу стати митрополитом «всієї Русі», але нашоствхнувся на супротив московського князя Дмитрія Донського. У результаті тривалої боротьби був затверджений митрополитом усієї Русі новим патріархом Антонієм IV. З 1390 р. Кипріян постійно жив у Києві, стояв фактично на пролитовських позиціях, захищаючи права Русі у складі Литви. Помер 1406 р. у Москві, 1472 р. був канонізований. Суттєвим є внесок Кипріяну розвиток давньої української та православнослов'янської книжності. Він першим почав утілювати у життя реформу Євтимія на східнослов'янських землях, у життєвих святого наголошується, що він написав багато книг, відрізнявся любомудрістю і божественним розумом, високою духовністю.

Багатогранна літературна спадщина Кипріяна включає твори різних жанрів, зокрема «Житіє митрополита Петра (Ратенського)» і похвальне слово йому, послання і повчання, гімнографічні твори. В основі редакції «Житія митрополита Петра (Ратенського)», зібраної Кипріяном 1381 р., лежить редакція тексту невідомого книжника 1327 р. Митрополит працював над цим твором протягом багатьох років, наповнивши його визначальними концептами свого світогляду і мислення. Із понад 100 списків тексту найраніший датується кінцем XIV ст., входить до Службової мінеї за грудень під назвою «Місяця декабра в 21 день. Житіє життя мало исповданіє от чудес иже в святых отца нашего Петра архієпископа Києвського и всеяРуси. Списано Киприаном смрєным Києвськым и все Руси. Господи благослови Отче».

Твір починається вступом, де на основі цитат зі Святого Письма показано життя праведників. Тут же наголошується, що автор пише свій твір не для того, щоб похвалити Петра – «священноначальника», бо це є несправедним, а гідно з точки зору стилістичної оформити житіє святого, що було, як наголошує Ю. Пелешенко, «новим явищем в українській агіографії. Міркування автора про необхідність прославлення героя агіографічного твору було тут не лише загальним місцем – топосом, даниною традиції, а й ширим переконанням Кипріяна, який вважав св. Петра Ратенського своїм покровителем, а себе – його наступником. Письменник зауважує, що він перебуває на Петровім місці, і його «престол», тобто митрополічу кафедру, успадкував» [8, 620]. Потім подано біографію святого, який народився на землях Волині, що має важливе значення, адже святий, як і він сам, прибув до Москви на посаду митрополита всієї Русі з України. Як і в кожного святого, при народженні Петра спостерігалися Божі знамення. Книжник наголошує на його «духовній старанності», постійному відвіданні служб, читанні та слуханні Святого Письма, мовчазності, покірності. Для Кипріяна важливо показати постійний духовний ріст майбутнього святого, еволюцію його характеру, невинне наближення до ідеалу. Він піднімається «ліствицею» – шляхом, визначеним для подвижників Іоаном Ліствичником (Синайським). Концепт істинного святого – це визначальна ідея твору.

Кипріян надає особливого значення такій сторінці характеру і життя Петра Ратенського, як його іконописна діяльність. Автор прагне не просто назвати й описати ікони, а й передати їхній внутрішній духовний зміст і місію, котру вони покликані нести в життя. Малюючи образи святих, він відлучався від земного життя, сповнювався Божою благодаттю, бачив світ земний згори. Багато пишеться про чернече життя Петра, про те, як він подолав усі шаблі монастирської ієрархії до посади митрополита. Тут відчувається певний автобіографізм, адже подібний шлях пройшов і сам Кипріян. Таким чином він намагається показати, що гідний бути наступником Петра, бо їхні долі подібні. Важливим для книжника є описати внутрішній світ свого героя, пояснити його почуття, емоції, переживання на тому чи іншому життєвому етапі. Все це – духовний процес становлення і зростання його як святого.

Розповідається про заснування Петром монастиря на волинській річці Раті, чому сприяли такі риси його характеру, як працьовитість, лагідність, покірність, милостивість, щедрість до жебраків і знедолених, піклування про братію більше, ніж про себе самого. Слава про такого чернечого подвижника швидко розійшлася по Русі, дізнався князь Юрій І Львович, бояри, дружинники. Коли сюди заїхав митрополит Максим, Петро подарував йому написану власноруч ікону Пречистої Матері Божої й отримав його благословення.

Детально у творі розповідається про смерть Максима й висвячення Петра на митрополита Києва і всієї Русі, боротьбу Петра з Геронтієм. При цьому Кипріян наткає на те, як він сам змагався з Олексієм Б'яконтом, Пименом, Митяєм. Тут важливим для автора є показати схожість власної долі й долі Петра, а наведені паралелівкотре підтверджують право автора на спадкоємність справи Петра Ратенського. Концептуальна суть полягає у тому, що подібна місія не обирається самостійно і не дається людьми, а посилається Богом. Завершується життє похвальним словом на честь святого Петра. Цікаво, що велика частина тут відведена на піднесення постаті самого автора. Зокрема, розповідається про його складний шлях на митрополічу кафедру, але він усе подолав, бо молився св. Петру. Власне автобіографічність чітко простежується по всьому творові, який присвячено і Петру, і самому автору. Загалом «Житіє Петра (Ратенського)», його спрямованість та художні особливості укладаються у канони традицій візантійської та південнослов'янської книжності XIV ст., зокрема Тирновської літературної школи. Хоча засоби стилю «плетеніє словес» використовуються автором не дуже часто, що зумовлене автобіографізмом і публіцистичністю твору, які не потребували складних стилістичних конструкцій.

Натомість стиль «плетеніє словес» Кипріян використав у творі «Похвальне слово митрополиту Петру», що було написано в останні роки життя автора. Композиція і структура твору подібні до «Житія Петра (Ратенського)». Це вступ, коротка біографія святого, похвала йому і молитва до нього. Тут книжник використовує складні стилістичні конструкції, багато повторів, порівнянь, для твору характерні експресивність та емпатичність. Багато уривків обох текстів подібні, тексти єднає життєпис святого. Починається твір із риторичного звертання, де перелічуються всі чесноти героя, що прославляють його і підносять. Ім'я святого стає ключовим словом, яке повторюється дуже часто і виконує навіть певну магічну функцію слова-символа і визначального концепту. Петро постає як «гідний поваги у святителях», «священніший», перший світильник, трудоположник і чудотворець на Русі, послідовник апостолів Христа, опора церкви, борець із еретиками, проповідник справжнього благовір'я. Автор навіть звертається до самої Волинської землі, прославляє Вітчизну святого. У заключній молитві святого Петра за допомогою численних епітетів твориться гімн, який покликаний виголошуватися у день пам'яті святителя Петра Ратенського. Тут використовується лексична анафора, коли п'ятнадцять разів окличні речення починаються словом «радуєся!». Ю. Пелешенко правомірно наголошує, що «Кипріянове «Житіє...» та «Похвальне слово митрополиту Петру» стали відповіддю на нові художньо-естетичні вимоги епохи східноєвропейського Передвідродження. Ці твори є хронологічно першими у східнослов'янських літературах, написаних у новому емоційно-експресивному стилі «плетенія словес» [8, 624].

Перед смертю Кипріян продиктував духовну «прощальну» грамоту, що репрезентує філософсько-поетичний твір про марноту земного життя і смерть. Він згадує власне життя, прощає всіх і благословляє, хто був на його життєвому шляху. Грамоту було прочитано на похоронах митрополита. Загалом митрополит Кипріян здійснив суттєвий внесок у розвиток української культури і літератури. Зокрема, він переніс традиції болгарської Тирновської літературної та гімнографічної школи в Україну, написав перший агіогра-

фічний твір у емоційно-експресивному стилі «плетення слів» і першу службу за Єрусалимським уставом у Київській митрополії. Концептуальний простір його творів певною мірою підсумував пошуки митрополитів-книжників XIII – XIV століть – часів навали монголо-татар і відразу після неї.

Загалом цей простір визначається ідеями спасіння Русі, її церкви від поганих, істинної віри, постійного молитви тощо. Визначальна та об'єднуюча ідея цього простору – довести, що Русь-Україна продовжує своє буття, знайшовши інші форми для його реалізації. Це була доба бездержавності України, коли консолідуючи і ведучу місію виконувала православна церква на землях Великого князівства Литовського, до складу якого входила Україна-Русь, і на захоплених Польщею національних територіях.

Висновки. Саме творчість київських митрополитів як вияв діяльності церкви у сфері літературно-суспільній засвідчила високий рівень регіонального патріотизму. Творчість київських митрополитів засвідчує не лише розвиток і збереження українсько-руської літератури, а й подальше формування у ній ідеї власної державності. Погоджуємося з думкою В. Литвинова про те, що «церква – символ історичної пам'яті народу; церква – індикатор пробудженої національної свідомості; церква – ідейний лідер опозиції. Такі завдання щабель за щаблем буде висувати руська спільнота перед церквою впродовж XV – XVII ст.» [5, 19]. Проте першими поставили ці питання київські митрополити XIII–XIV ст. у своїх творах, написаних у часи найбільш складні, епоху поневолення і важкої боротьби за право існувати і творити. Концептуальний простір митрополічної творчості означеного періоду репрезентує перші етапи у процесі формування національної культурної, духовної, церковної, суспільно-політичної свідомості під час і після навали монголо-татар, засвідчує незнищенність русько-українського народу, його відвічні змагання за власну державність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білоус П. Українська середньовічна література : лекції / П. Білоус – Житомир : ЖДУ, 2008. – 288 с.
2. Гончарук Є. Поезія українського Бароко : концептуальний простір : автореф. дис. ... канд. філол. наук / Є. Гончарук. – К., 2013. – 20 с.
3. Грушевський М. Історія української літератури / М. Грушевський. – К. : Наукова думка, 1995. – Т. 5. – Кн. 1. – 255 с.
4. Золоте слово. Хрестоматія літератури України-Русі епохи Середньовіччя IX – XV століть : у 2 кн. / [упор. В. Яременко, О. Сліпушко, передм. В. Яременка]. – К. : Аконті, 2002. – Кн. 2. – 784 с.
5. Литвинов В. Ренесанс ідеї української державності (XIV – XVI ст.) / В. Литвинов // Україна. Антологія пам'яток державотворення X – XX ст. : у 10 т. – К. : Дніпро, 2008. – Т. 2. – С. 9–40.
6. Памятники древнерусской церковно-учительной литературы. – СПб. : Б. и., 1894. – Вып. 1. – 198 с.
7. Пелешенко Ю. Українська література пізнього Середньовіччя (друга половина XIII – XV ст.) : Джерела. Система жанрів. Духовні інтенції : [монографія] / Ю. Пелешенко. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2004. – 422 с.
8. Пелешенко Ю. Ораторсько-учительна проза і гімнографія другої половини XIII – першої половини XVI ст. / Ю. Пелешенко // Історія української літератури. У дванадцяти томах. – К. : Наукова думка, 2014. – Т. 1. – С. 605–671.
9. Сліпушко О. Література Київської Русі: навчальний посібник / О. Сліпушко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2014. – 393 с.
10. Чижевський Д. Історія української літератури : від початків до доби реалізму / Д. Чижевський. – Тернопіль : МПП «Презент», 1994. – 480 с.

Статтю подано до редакції 13.10.2014 р.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМ У МАЛІЙ ПРОЗІ ДОРІС ЛЕССІНГ

У статті зроблено спробу простежити елементи екзистенціалізму у творчості англійської письменниці Д. Лессінг на прикладі короткого оповідання «Око Боже у раю». Англійська письменниця торкається моральних аспектів екзистенційного вчення. Центральною темою аналізовано твору постає особиста відповідальність індивіда.

Ключові слова: екзистенціалізм, Доріс Лессінг, коротке оповідання «Око Боже у раю», моральний вибір, особиста відповідальність.

Lutsyk V. Existentialism in Doris Lessing's Short Fiction. The article attempts to analyze the elements of existentialism in Doris Lessing's literary output based on the short story «The Eye of God in Paradise». The English writer touches upon the moral aspects of existential postulates. Personal responsibility is seen as the central theme of this literary work.

Key words: existentialism, Doris Lessing, «The Eye of God in Paradise», moral choice, personal responsibility.

Луцик В. Екзистенціалізм в малій прозі Доріс Лессінг. В статті предпринята попытка проаналізувати елементи екзистенціалізму в творчості англійської письменниці Д. Лессінг на прикладі короткого розповіді «Очі Божі в раю». Англійська письменниця торкається моральних аспектів екзистенційного вчення. Центральною темою розглянутого твору є особиста відповідальність індивіда.

Ключевые слова: экзистенциализм, Дорис Лессинг, короткий рассказ «Глаз Божий в раю», моральный выбор, личная ответственность.

Постановка проблеми. Початок другої половини ХХ ст. у європейській літературі промаркований аналізом катастрофічних наслідків Другої світової війни. На перший план виходить поглиблення розуміння сутності аспектів людського буття. Саме у такому руслі розвивається літературний напрям екзистенціалізму. Він зримо проступає у працях німецьких (Мартін Гайдеггер, Карл Ясперс) та французьких (Габріель Марсель, Альбер Камю, Жан-Поль Сартр) філософів та словесників. У центрі творів письменників повоєної доби закріплюється тема трагічної невлаштованості та абсурдності існування людини. За таких умов, свобода у рамках буденності існування, за визначенням визначного французького мислителя Ж.-П. Сартра, проявляється у «відповідальності індивіда за все людство» [7, 5].

Аналіз досліджень. Ключові ідеї екзистенціалізму вперше побачили світ у працях «Психологія світоглядів» («Psychologie der Weltanschauungen», 1919) К. Ясперса і «Буття і час» («Sein und Zeit», 1927) М. Гайдеггера. У 40-60 рр. ХХ ст. світоглядний характер вчення набуває соціально-політичної спрямованості у філософських трактатах французьких представників напрямку «Буття і ніщо» («L'être et le néant», 1943) Ж.-П. Сартра та «Міф про Сізіфа» («Le Mythe de Sisyphe», 1942) А. Камю. В англійській літературі елементи екзистенціалізму містять твори Вільяма Голдінга, Айріс Мердок, Джона Фаулза, Доріс Лессінг. Окремо слід виокремити вплив ідей цього напрямку на розвиток українського літературного процесу. У різні часи ті чи інші аспекти даної літературної течії висвітлювали такі майстри слова як: Іван Багряний, Василь Барка, Олег Ольжич, Теодосій Осьмачка, Валер'ян Підмогильний, Василь Стус, Валерій Шевчук.

© Луцик В. Екзистенціалізм у малій прозі Доріс Лессінг

Українські та зарубіжні літературознавці розглядають екзистенціалізм передусім у загальному контексті літературного процесу в Англії. При цьому дослідження творчості окремих письменників щодо наявності елементів даної філософської системи часто залишається поза увагою.

Мета статті – проаналізувати малу прозу англійської письменниці Д. Лессінг, виходячи із позицій вчення про екзистенціалізм.

Виклад основного матеріалу. Коротке оповідання «Око Боже у раю» («The Eye of God in Paradise», 1956) Д. Лессінг пропонує екзистенційну альтернативу до традиційного філософського погляду на гуманізм. Даний тематичний напрямок у працях Доріс Лессінг кінця 50-х рр. XX ст. постає новаторським. У цьому зв'язку англійська дослідниця Рут Віттейкер стверджує у монографії «Доріс Лессінг» («Doris Lessing», 1988), що творчий метод письменниці «передбачає наявність експериментаторського майданчика» [10, 46]. При цьому його окремі елементи стають основою для подальших праць.

Літературний екзистенціалізм окресленого періоду творчості англійської письменниці пов'язаний зі спробою класифікації соціалізму як політичної системи. Слід зазначити, що руйнування усталених стереотипів виходить у даному процесі на перший план. Відома американська дослідниця Клер Спрег наголошує у монографічному дослідженні «Перечитуючи Доріс Лессінг» («Rereading Doris Lessing», 1987), що даний етап мистецьких пошуків Д. Лессінг слугує містком до «філософських і політичних полярностей у контексті стосунків між чоловіком і жінкою» [8, 42].

Окреслена тематика стала стрижневим компонентом малої прози письменниці 60-70 рр. XX ст. У кар'єрі Д. Лессінг переломним став 1957 рік. Вторгнення Радянського Союзу в Угорщину і репресії проти демократичності та вільнодумства нічим не поступалися у своїй жорстокості злочинам південноафриканських колоністів щодо корінного чорношкірого населення. Автобіографічні рефлексії авторки під назвою «Повернення додому» («Going Home», 1957) подають чітку картину подій в Африці. У даному контексті слід також виокремити і суголосну лінію міркувань Д. Лессінг, які вона висловила у публіцистичній праці «Другорядний особистий голос» («A Small Personal Voice», 1974) про зростаючу загрозу ядерного конфлікту, під час якого, на думку авторки, «озброєний безумець може зруйнувати увесь світ» [3, 11].

Стрижневим мотивом короткого оповідання «Око Боже у раю» постає екзистенційна тривога у вимірах нового післявоєнного часу. Головні герої даного оповідання – британські лікарі Мері Перріш і Геміш Андерсон. Вони народилися під час Першої світової війни і пережили Другу. Проблема гуманізму конкретних осіб полягає у проблемності наслідування позитивного світогляду, який вони пропагують. Британський літературний критик Дейвід Тейлор влучно зауважив у монографії «Після війни» («After the War», 1993), що 1950-і виявилися «невдалим періодом для лібералів і гуманістів через значний моральний занепад» [9, 136]. Тому вже перший опис персонажів виявляє певні суперечності, викликані травмою тривалої війни: «both hard-working and conscientious, both very tired» / «працелюбні і сумлінні, а проте втомлені» [4, 112]. Бажання відвідати Німеччину вони пояснюють «духовним дон-кіхотством» («spiritual quixotry») [4, 108]. Результатом такого ідеалізму стає проектування власних думок і сподівань назовні у вигляді певних моральних кліше у розумінні понять добра й зла, правди і кривди.

Упродовж двох візитів у Німеччину герої знайомляться з милою фруа Ленге та імпозантними лікарями Шредером і Кроллем. Прочитання оповідання переконає умовного реципієнта, що удавана ввічливість німецьких персонажів – це лише тонка ширма внутрішньої нетерпимості. Слід акцентувати: британська пара чітко ідентифікує нацизм

як людиноненависницьку ідеологію. Проте, вони не в змозі однозначно артикулювати своє несхвалення. Мері і Гемішу бракує сили волі, щоб поставити на місце прихильника антисемітизму доктора Шредера. Тому останній відкрито заявляє про «міжнародне єврейство» [4, 120] і «російських монстрів» [4, 121]. Однак його ідеологічний запал дещо зменшується після усвідомлення, що британські гості «не цілком з ним згодні» [4, 121]. Причиною такої незгоди стало твердження німецького лікаря про те, що «Британія і Німеччина – це найприродніші гегемони у Європі» [4, 120]. Розмова з лікарем Шредером наводить британських туристів на сумні думки, адже дружина Геміша, єврейка за походженням, зникла у Берліні, а наречений Мері загинув у Німеччині при проходженні військової служби. Неприємні спогади піддаються раціональному аналізу і приписуються «слабким рисам характеру, які наявні в них обох» [4, 126]. Пасивна акцептація морально неприйнятнього стає типовим поведінковим шаблоном героїв.

Політичний конформізм зримо проступає у поведінці фрау Ленге. Вона, не соромлячись, заявляє про «свою минулу закоханість у Фюрера» [4, 132], а також лідера німецьких комуністів. Логічним у цьому контексті є і нова любов до американської армії, оскільки фрау Ленге «закохана у демократію» [4, 132]. Упродовж перебування в гостях у лікаря Кролля головні герої вимушені остаточно зробити моральний вибір між добром і злом. Лікар зображений у творі вишуканим і товаришким аристократом. Він займає посаду голови психіатричної лікарні. Проте, коли Кролль називає Гітлера «сміливцем», пара знову відчуває «як насувається хвиля неспокою» [4, 144]. Їхні побоювання підтверджують одкровення лікаря, який під час війни контролював евгенічну програму по знищенню душевнохворих і особисто виконував злочинні накази. Дивним у даній ситуації постає спокій і відсутність жодних ознак несприйняття у поведінці британських гостей.

За визначенням видатного французького письменника і філософа Жана-Поля Сартра, кожній людині надано право неминучого вибору, у якому «включено все людство» [7, 31]. Тому небажання викрити кривду і неправду прирівнюється до уникання відповідальності головними героями. У цьому плані варто процитувати відомої британської дослідниці Джилліан Бір, які вона висловила в есе «Зображення жінок: нове розуміння минулого» («Representing Women: Re-Presenting the Past», 1989) щодо складності визначення факторів, які керують нашим мисленням. Такі чинники діють через «механізм панівних стереотипів... які проникають у нашу свідомість і стають визначальними» [70]. Небажання Геміша і Мері кинути виклик хибним уявленням робить їх частиною системи з якою вони незгодні.

Події короткого оповідання «Око Боже у раю» постійно змінюють географічні координати з метою створення фрагментарного світобачення. Назви селищ О... і містечко Z... дезорієнтують умовного реципієнта і підсилюють ефект моральної невизначеності. Головні герої зливаються з численними натовпами туристів у пошуках «людських чеснот і доброти, якими вони самі не володіють» (переклад – В. Л.) / «...some quality, some good, that they do not possess themselves» [4, 110]. Дана сільська місцевість сповнена чарів і схожа на казку.

Назви населених пунктів О та Z формують чітку алюзію до твору американського письменника Френка Баума «Чарівник країни Оз» («The Wizard of Oz», 1900). Відомий англійський автор Салман Рушді називає прибуття головних героїв твору з країни Оз до Канзаса «поверненням у монохромний світ» [6, 16]. Таке саме відчуття не полишає і головних героїв короткого оповідання Д. Лессінг при переїзді із затишного селища до похмурого містечка. Вони одразу відчувають реалії післявоєнної Німеччини. Сцена з

дітьми, які граються на руїнах будівлі, слугує нагадуванням про «бомби їхньої рідної країни, які спричинили цей хаос» [4, 141]. Постійна втрата контакту з дійсністю перетворює опис міста у містичну візію.

Текст мовою оригіналу: «Behind the ruined buildings rose the shapes and outlines of the city that had been destroyed and the outlines of the city that would be rebuilt . . . It was as if they stood solid among the ruins and ghosts of dead cities and cities not yet born . . . The dead of two wars peopled the ruined square and jostled the living, a silent snow-bound multitude» [4, 141].

Текст мовою мети: «Позаду зруйнованих будівель одночасно виднілися обриси зруйнованого і відбудованого міста... Здавалося, ці міста вкорінилися у руїни так само, як і душі мертвого і ще не існуючого міста... Загинули в обидвох війнах заповнили зруйновану площу і штовхали живих у мовчазній юрбі, скованій снігом» (переклад – В. Л.).

Перед зустріччю з лікарем Кроллем британські туристи усвідомлюють неможливість віднайти «справжню Німеччину – доволі старомодну, трішки сентиментальну, душевну, просту і добру» [4, 129]. У закладі лікаря Кролля моральна деградація представника західного цивілізаційного типу постає явним у дилемі співіснування ідеології нацизму поряд з розвинутою культурою. Епізод із хлопчиком у гамівній сорочці наочно ілюструє злочини минулого і кривду сьогодення.

Текст мовою оригіналу: «In the centre of the room a five-year-old child stood upright against the bars of a cot. His arms were confined by a straitjacket, and because he could not prevent himself from falling, he was tied upright against the bars with a cord. He was glaring around the room, glaring and grinding his teeth» [4, 151].

Текст мовою мети: «У центрі кімнати стояв п'ятирічний хлопчина, який опирався на спинку ліжка. Його рухи повністю скувала гамівна сорочка. Для того, щоб малий не впав, санітар надійно прив'язав його до ліжка мотузкою. Пацієнт сердито пронизував усіх присутніх своїм поглядом і скреготав зубами» (переклад – В. Л.).

Аналогічні тенденції наявні і у поведінці Кролля та його живописі. Яскраві картини-пейзажі чергуються зі «жахливими» картинами війни, виконаними у «темно-чорних, сірих і брудно-зелених тонах» [4, 146]. Кукурудзяне поле протиставляється зображенню «охоплених полум'ям людей з розшматованими обличчями» [4, 149]. Хаос і природна впорядкованість спонтанно чергуються на полотнах божевільного лікаря. Мері і Геміш зосереджують увагу на яскравих картинах, навмисне уникаючи травматичних сцен війни.

Американська дослідниця Джин Пікерінг слушно зауважує у статті «Марксизм і божевілля: два обличчя міфу Доріс Лессінг» («Marxism and Madness: The two faces of Doris Lessing's Myth», 1980), що головні герої даного короткого оповідання «мають пройти через зло, не придушуючи його у собі» [5, 22]. При цьому перегляд кожної картини схожий на процес морально-духовної ініціації.

Текст мовою оригіналу: «The picture was beautiful, full of joy and tranquillity and light. But in the centre of the sky glared a large black eye. It was an eye remote from the rest of the picture, and obviously what had happened was that Dr Kroll had painted his fantasy forest, and then afterwards, looking at it during some fit of misery, had painted in that black, condemnatory, judging eye» [4, 154].

Текст мовою мети: «Картина була сповнена красою, радістю, спокоєм і світлом. Проте у самому центрі неба горіло велике чорне око. Воно було композиційно відділене від картини. Скоріш за все, лікар Кролля спершу намалював свій міфічний ліс, а потім, у хвилину смутку, домалював це чорне осудливе око» (переклад – В. Л.).

Під час прощання з лікарем Мері отримує у подарунок чорно-білу фотографію картини. На ній залишилося лише чорне око – «око гнівного і караючого Бога» [4, 155]. Зникнення з фото міфічного едемського саду як образу втраченого раю залишає головних героїв наодинці з абстрактними ідеями добра і зла. На противагу релігії, філософське вчення екзистенціалізму передбачає особистісну відповідальність перед людством.

У цьому плані Ж.-П. Сартр стверджує в есе «Екзистенціалізм – це гуманізм» («L'existentialisme est un humanisme», 1946), що з моменту народження індивід – «це майбутнє іншої особи» [7, 32]. Суголосну точку зору висловлює американська дослідниця Ненсі Безін у статті «Божевілля, містика і фантастика: зміна перспектив у романах Доріс Лессінг, Бессі Гед та Надін Гордімер» («Madness, Mysticism, and Fantasy: Shifting Perspectives in the Novels of Bessie Head, Doris Lessing, and Nadine Gordimer», 1992). Н. Безін доводить, що майбутнє людства «може постати у формі утопії або дистопії, залежно від тих рішень, які ми приймаємо сьогодні» [1, 86].

Висновки. Елементи екзистенціалізму посутньо вплинули на творчість Д. Лессінг у 50 рр. XX ст. Головні герої короткого оповідання «Око Боже у раю» не в змозі застосувати традиційний вимір моральності у підході до аналізу дійсності, яка аморальна у своїй сутності. Натомість необхідно виокремити деструктивний вплив окресленої дійсності і поступове прийняття чужої точки зору. Така поведінка характерна для сучасних людей, оскільки вони уникають конфліктів. Схожа манера поведіння персонажів аналізованого оповідання доводить неспроможність класичного гуманізму протидіяти злу і аморальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bazin N. Madness, Mysticism, and Fantasy : Shifting Perspectives in the Novels of Bessie Head, Doris Lessing, and Nadine Gordimer / Nancy Bazin // *Extrapolation : A Journal of Science Fiction and Fantasy*. – Nr. 33. – 1992. – P. 73–87.
2. Beer G. Representing Women, Re-Presenting the Past / Gillian Beer // *The Feminist Reader* / [ed. by Catherine Belsey and Jane Moore]. – London : Blackwell, 1989. – P. 77–90.
3. Lessing D. A Small Personal Voice / Doris Lessing. – New York : Knopf, 1974. – 171 p.
4. Lessing D. Stories / Doris Lessing. – New York : Vintage Books, 1980. – 640 p.
5. Pickering J. Marxism and Madness : The two faces of Doris Lessing's Myth / Jean Pickerng // *Modern Fiction Studies*. – Nr. 26. – 1980. – P. 56–65.
6. Rushdie S. The Wizard of Oz / Salman Rushdie. – London : British Film Institute, 1992. – 69 p.
7. Sartre J-P. L'existentialismeest un humanisme / Jean-Paul Sartre. – Paris : Nagel, 1946. – 141 p.
8. Sprague C. Rereading Doris Lessing: Narrative Patterns of Doubling and Repetition / Claire Sprague. – Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1987. – 210 p.
9. Taylor D. After the War / David Taylor. – London : Chatto&Windus, 1993. – 310 p.
10. Whittaker R. Doris Lessing / Ruth Whittaker. – London : Macmillan, 1988. – 144 p.

Статтю подано до редакції 6.10.2014 р.

**ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРОЗИ
ТОНІ МОРРИСОН ТА ГАРІЕТ БІЧЕР-СТОУ**

У статті здійснено порівняльний аналіз романної прози американських письменниць Гаріет Бічер-Стоу та Тоні Моррісон з метою дослідження впливу расизму у формуванні особистості. Виявлено, що рабство стало рушійною силою расизму в США.

Ключові слова: афро-американська література, рабство, расизм, чорний расизм, аболіціонізм.

Uhyay L. Intertextual Links of Toni Morrison's and Harriet Beecher Stowe's Prose. The article deals with the comparative analysis of novels by the American writers Harriet Beecher Stowe and Toni Morrison with the aim of investigation of the influence of racism on a shaping personality. It was defined that slavery became the driving force of racism in the USA.

Key words: Afro-American literature, slavery, racism, intra-racism, abolitionism.

Угляр Л. Интертекстуальные связи прозы Тони Моррисон и Гарриет Бичер-Стоу. В статье осуществлен сравнительный анализ романной прозы американских писательниц Гарриет Бичер-Стоу и Тони Моррисон с целью исследования влияния расизма в формировании личности. Определено, что рабство стало движущей силой расизма в США.

Ключевые слова: афроамериканская литература, рабство, расизм, чёрный расизм, аболіціонізм.

Постановка проблеми. Тоні Моррісон (1931) є сучасним класиком американської літератури. Центральна проблематика її романів – расизм з його непоправними наслідками. Невід'ємною складовою її оригінального текстотворення постає інтертекстуальність з її визначальними структурними ознаками – сукупністю міжтекстових зв'язків та осмисленими вказівками-орієнтирами на попередні тексти й літературні факти [3, 169]. Чіткі асоціативні зв'язки з прозовими полотнами Тоні Моррісон викликає роман «Хатина дядька Тома» Гаріет Бічер-Стоу.

Аналіз досліджень. Інтертекстуальні зв'язки романів Тоні Моррісон та Г. Б. Стоу комплексно не досліджувались в українському літературознавстві. Окремі аспекти їхньої творчості піддавалися компаративному аналізу у наукових статтях переважно зарубіжних літературознавців або ж розглядалася писемність однієї з вище згаданих мисткинь на тлі американської літератури загалом. Так, білоруська дослідниця Т. Кузьміч розглядає зовнішню, коли інший текст тільки викликає асоціації у читача, але не представлений у своїй цілісності у тексті, що читається, та внутрішню інтертекстуальність – один текст або його фрагмент включений в інший текст. Т. Кузьміч справедливо вважає, що інтертекстуальність творчості Тоні Моррісон більшою мірою носить зовнішній характер, коли існує асоціативний зв'язок між її романом, з одного боку, та зовнішнім джерелом – з іншого [2, 12]. Канадська письменниця та літературний критик Маргарет Етвуд однією з перших відзначила схожість широкого прозового полотна «Улюблена» («Beloved», 1987) Тоні Моррісон з романом «Хатина дядька Тома» («Uncle Tom's Cabin», 1852) американської письменниці Гарріет Бічер-Стоу [4, 1]. Попри те, що згадані авторки є представниками різних суспільно-історичних пері-

одів, їх поєднують феміністські погляди та засудження інституту рабства з його неоправданими наслідками. Американська дослідниця Еріка Галіото простежує текстуальні зв'язки Тоні Моррісон та Г. Б. Стоу крізь призму материнства.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз великої прози Тоні Моррісон з романом Г. Б. Стоу «Хатина дядька Тома» з метою дослідження джерела расизму та його деструктивних впливів на широкі верстви населення у США у різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу. Гарріет Елізабет Бічер-Стоу (1811 – 1896) – американська письменниця, славу якій приніс роман «Хатина дядька Тома». Вона була аболіціоністкою і відстоювала право жінок на здобуття освіти та відміну рабовласництва. В основу її роману лягли історичні події та долі реальних людей. Він не тільки сприяв розвитку аболіціоністського руху, але й підштовхнув американське суспільство до назриваючої громадянської війни 1861 – 1865 рр. У відповідь на звинувачення щодо викладення неправдивих подій у своєму творі авторка написала книжку «Ключ до хатини дядька Тома» («A Key to Uncle Tom's Cabin», 1853), у якій задокументувала низку свідчень, які підтверджували зображені в її романі інциденти, які траплялися з її героями [5, 331]. Письменниця прагнула переконати суспільство в тому, що система рабовласництва суперечить релігійним заповідям та моральним нормам [11, III–IV].

Основою для розгортання сюжету у її прозовому полотні «Хатина дядька Тома» стала інформація, яку Г. Б. Стоу вдалося відібрати в результаті особистого спілкування з колишніми рабами у місті Цинциннаті штату Огайо. Йдеться, зокрема, про історію молодої рабині, яка з дитиною на руках переправилася льодяними брилами через річку Огайо і тимчасово зупинилася в домі одного з аболіціоністів, перш ніж вирушити далі на Північ. Вона стала прототипом однієї з героїнь роману Елізи – афро-американки, яка служила у штаті Кентуккі покоївкою у місці Шелбі. Рабиня наважилася втекти з п'ятирічним сином Гаррі до сусіднього штату Огайо, коли дізналась, що господар хотів його продати. Опинившись на вільній землі, втікачка знайшла притулок у будинку аболіціоністів Бьордз. Тут вона зустрілася зі своїм чоловіком Джорджем Гаррісом, який утік раніше. Знову воз'єднавшись, сім'я попрямувала до Канади.

Образ матері, яка прагнула врятувати своїх дітей від рабства за будь-яку ціну, яскраво проступає і в романі Тоні Моррісон «Улюблена» («Beloved», 1987). Він представлений в образі Сеті – однієї з протагоністів твору. Вона була рабинею на плантації під іронічною назвою «Рідний дім» у штаті Кентуккі, якою володів містер Гарнер. Він ставився до рабів довірою і ніколи їх не бив. Але лояльне відношення до своєї «власності» не надто вирізняло його від інших рабовласників. Він не хотів відмовлятися від володіння іншими людьми та прибутків від їхньої праці. Після його смерті місіс Гарнер доручила управління плантацією шкільному вчителю, якому авторка навмисне не надає імені через його нелюдські вчинки. Він уособлює усіх причетних до підтримки системи рабовласництва, які стали причиною непоправної гуманітарної катастрофи. Він перетворив життя своїх рабів на пекло. Сеті, наприклад, довелося стати свідком повшання матері, жертвопобиття батогами та звалтування, її зовнішність порівнювали з тваринною тощо.

Не в силах витримати численних знущань, Сетана передодні пологів утікає з трьома дітьми до свекрухи Бебі Карз, яка проживала в будинку на окраїні містечка Цинциннаті у штаті Огайо. Його вона отримала завдяки аболіціоністу Едварду Бодуїну. У дорозі Сеті довелося народжувати. Їй на допомогу приходить біла дівчина Емі Денвер, яка переховувалась неподалік річки від свого жорстокого господаря, у якого працювала служницею. Народивши дівчинку, Сеті дала їй ім'я Денвер, на пошану бла-

городної дівчини. Дорогою Сета повинна була зустрітись зі своїм чоловіком Галле, проте йому не вдалося втекти.

Радість від свободи для неї скінчилася з приїздом шкільного вчителя, який разом з помічниками знайшов її і хотів повернути у рабство разом з дітьми. Але вона вирішила убити дітей та себе, щоб врятуватись від неволи. Після ударівлопатою по голові синам Говардові і Багларові вдалося вижити, Денвер вона не встигла зачепити, а от старшій дочці перерізала горло пилкою і та померла. Сету арештували і присудили до шибениці, від якої її врятував Едвард Бодуін.

Ім'я померлої дівчинки не згадується в романі, оскільки її образ є багатозначним і містить в собі багато таємниць. Їхнє розкриття Тоні Моррісон залишає читачеві. Проте двадцятирічна дівчина, яку Сета знайшла на подвір'ї через вісімнадцять років після злочину, називає себе Улюбленою. Її ім'я є таким же, як і напис на надгробній плиті убійної дівчинки, яка могла б досягти такого ж віку, якби була живою. Тому Сета сприймає незнайому дівчину з дивною поведінкою за дочку, котра повернулася до неї з потойбіччя.

Якщо Г. Б. Стоу змальовує рабство у довоєнний період, то Тоні Моррісон продовжує тематику за хронологією подій в епоху невдалої реконструкції суспільства після громадянської війни. Обидві письменниці локалізують місце розгортання подій у штаті Кентуккі. Їхні афро-американські герої прагнуть позбавитись від рабства та його наслідків, що робить їхні долі співзвучними [8]. Еліза і Сета – матері, які йдуть одним шляхом, намагаючись врятувати своїх дітей від рабства за будь-яку ціну. Материнські почуття постають парадигмою чистої любові як рушійної сили перемін [8]. Вони – вільні духом жінки, яких рабство не в силі зламати. Переправа через річку від південного штату Кентуккі, де панує рабовласницький лад, до північного Огайо з його демократичним устроєм символізує шлях до свободи, а ризик переправи – усі небезпеки, яких доводилося зазнати рабам-утікачам [5, 330].

На відміну від афро-американок, які швидко реагували й приймали відчайдушні рішення у кризових ситуаціях, білі жінки постають слабкими духом та нерішучими. Такими є дружини господарів місіс Шелбі та місіс Гарнер. Вони, зоставшись без своїх чоловіків, не можуть упоратися з господарством. Жінки виявляються занадто недосвідченими: місіс Шелбі зовсім не розуміється на фінансах, а місіс Гарнер ослаблена хворобою. Примітним є натяк на патріархальний устрій в американському суспільстві, який засуджують Г. Б. Стоу і Тоні Моррісон, адже він обмежував права та свободу жінок. Як наслідок, вони були безпорадними не тільки в межах контролю з боку чоловіків, але й за їхньої відсутності. Їм не вистачало ні знань, ні навичок, ні сміливості. Це свідчить про те, що жінки не допускалися до важливих життєвих рішень у сім'ї, що, в свою чергу, позбавляло їх набуття корисного досвіду у веденні справ. Так, окрім расових питань письменниці-феміністки піднімають і питання соціальної нерівності, гендерної зокрема.

Долі Сети та Елізи подібне до життя інших чорношкірих героїнь з роману «Хатина дядька Тома», які перебували на плантації Саймона Легрі у штаті Луїзіана. Кессі – невілниця, яку господар тримав задля своєї втіхи. Він продавав народжених нею дітей, чим спровокував убивство чергового немовляти в якості протесту проти розлуки дітей з матерями. Емелін – молода чорношкіра дівчина, яку господар придбав, щоб замінити Кессі. Не в змозі витримати знущань рабовласника, жінки об'єднуються і тікають з плантації. Їм вдається потрапити на судно, яке пливе до Канади. Під час подорожі Кессі знайомиться з Елізою і дізнається, що вона – її дочка. Усі разом вони

прямують до Франції, а звідти – до Ліберії – африканської країни, створеної колишніми рабами.

Мотиви повернення афро-американців на батьківщину своїх предків зустрічаються й у романі «Пісня Соломона» Тоні Моррісон. Дід Молочника по батьковій лінії стрибнув зі скали і полетів до Африки, тим самим врятувавшись від рабства. А його тітка Пайлет могла літати, не відриваючись від землі, тобто вона була вільною духом і не залежала від власних амбіцій та суспільних уподобань. Політ, власне, символізував реалізацію національної ідентичності афро-американців [5, 2] та духовне відродження у стані свободи [5, 122].

Черговою рабинею, яка служила задля втіхи містера Легрі, була Прю. Її дітей він теж продав. Одну дитину їй таки вдалося залишити, але й та померла від тривалого плачу. Тому рабина топить своє горе в алкоголі та очікує смерть як спасіння від душевних мук. Життєві перипетії Прю та Кессі повторюються у долях матері та свекрухи Сети. Її мати була африканкою, перевезеною Середнім Шляхом работорговцями. Вона переривала кожну свою вагітність, не бажаючи народжувати дітей агресорам. Сета – єдина дитина, якій вона дозволила жити, оскільки та була народжена від коханого чоловіка, африканця. Бебі Сагз була глибоко віруючою афро-американкою. Вона не могла наважитись на вбивство. З вісьмох її дітей залишилися тільки Галле, решту було продано. Син став її спасінням, коли викупив її з рабства. Він накопичував для цього гроші протягом п'яти років, працюючи по неділях. Жінці вдалося привити синові високі моральні якості попри труднощі існування. На відміну від Прю, Бебі Сагз духовно відроджується завдяки релігії. Старенька проповідує та безкорисливо допомагає усім жителям міста.

Отже, Тоні Моррісон опирається на цілу низку архетипів, уведених у літературу Г. Б. Стоу. Усі вони навіяні справжніми звірствами рабства [5, 330]. Згадувані героїні відображають долі мільйонів чорношкірих жінок, яким довелося побувати у неволі. Письменниці зображують рабство злом, а всіх, хто його підтримував – демонічними особами, які відмовилися від своєї людської сутності.

Життя у володінні білих агресорів було нестерпним як для африканських та афро-американських жінок, так і для чоловіків. Вони були приречені не тільки на непосильну працю, а й піддавалися фізичним розправам за будь-яких причин. Томові, протагоністові роману «Хатина дядька Тома», теж довелося зазнати психологічних та фізичних знущань у рабстві. Довгий час він вірно служив Артуру Шелбі, управляючи його плантацією у штаті Кентуккі. Там він мав сім'ю, свободу віросповідання та доброзичливе відношення господаря. Алеплантатор продав його работорговцеві містерові Гелі, щоб виплатити борги. По дорозідо Нового Орлеану той перепродав Тома Августину Сент-Клеру, який купив раба на прохання дочки Єви. Том врятував дівчинку, коли вона потрапила за борг корабля, на якому вони плили річкою Міссісіпі. Річка постає для нього символом перемін. Завдяки глибокій християнській вірі Том і Єва стають друзями. Вони часто розмовляють про Бога. Переломним моментом для нього стала смерть дівчинки від невиліковної хвороби, після якої його було продано Саймону Легрі.

З новим власником Тому довелося пізнати рабство у всіх його проявах. Відмова бити інших невиліковників, обґрунтована релігійними переконаннями, викликала обурення господаря і він пообіцяв непокірному рабові зруйнувати його віру в Бога – єдине, що підтримувало його існування. А небажання розповісти господареві про втечу Кессі та Еммелін стало для Тома вироком. За наказом господаря раби-наглядачі

Квімбо та Самбо забили його батогами до смерті. Вмираючи, він по-християнськи їм пробачив, що змусило їх шкодувати про свій вчинок.

На прикладі Квімбо та Самбо Г. Б. Стоу зображує расизм як всеохоплююче явище, на тлі якого виникає так званий «чорний» расизм («intra-racism») [7, 5]. Йдеться про зневажливе ставлення афро-американців до інших чорношкірих на підставі їхнього нижчого фінансового та соціального положення або ж темнішого кольору шкіри [2, 4]. Наприклад, у широкому прозовому полотні «Пісня Соломона» («Song of Solomon», 1977) Тоні Моррісон сім'я Помер відноситься зверхньо до членів афро-американської общини, приналежність до якої вони не хочуть визнавати. Причина полягала у вищому соціальному статусі родини. Дід Молочника по материній лінії, доктор Фостер, став першим чорношкірим лікарем у місті. Мейкон Помер II, його батько, володів нерухомістю, а сам Молочник був зіпсованим хлопчиськом.

Явище «чорного» расизму, що панує не тільки в афро-американській общині, а й у родині, зустрічається в романі «Найблакитніші очі» («The Bluest Eye», 1970) Тоні Моррісон. Полін Брідлав зневажає свою одинадцятирічну дочку Пеколу, бо вона дуже чорна й некрасива. Натомість жінка з любов'ю ставиться до білої дівчинки з багатой родини Фішерів, де вона працювала покоївкою, бо та мала біле волосся та блакитні очі. У Пеколи складається думка, що для того, щоб її любили і не ображали, їй конче потрібні блакитні очі. Жорстоке поводження до неї батьків та однолітків спонукають її до життя у власних фантазіях, внаслідок чого вона втрачає здоровий глузд. Так дівчинка рятується від страждань через жорстокість навколишнього світу. Пекола представляє найбільш вразливу частину суспільства. Вона – дитина жіночої статі, яка належить до негроїдної раси [9, XI]. Пекола уособлює усіх афро-американців, які страждають через незадоволення своєю зовнішністю у світі, де панують стандарти краси білих. Таким чином, вона постає втіленням руйнівного впливу расизму, причому чорний расизм, на думку авторки, є більш небезпечним для руйнації особистісної свідомості афро-американця, оскільки людина, виключена з кола сім'ї чи общини, приречена на самотність та беззахисність [6, 7].

Натомість у пізньому романі «Рай» («Paradise», 1997) Тоні Моррісон афро-американці з темним кольором шкіри домінують над іншими на підставі того, що їхня кров не була змішана з кров'ю білих. Вісім афро-американських родин на чолі з чоловіками створили містечко Рубі, де проживали тільки чорношкірі жителі. Вони, дотримуючись патріархальних сімейних традицій, не допускали потрапляння до їхньої общини «інакших». При появі бодай загрози цього вони жорстоко розправлялися з тими, хто порушував їхній устрій. Так трапилося з жінками, які знайшли притулок в покинутому монастирі неподалік Рубі. Вбачаючи у них демонічних створінь, які загрожували безпеці жителів містечка, очільники Рубі холоднокровно їх убили.

Роман відкривається реченням, в якому йдеться про те, що білу дівчину убили першою. Це є прямою вказівкою як на расизм, так і на гендерну нетерпимість, що стали причиною неприйняття «інакших» в общині. Так, вісім родин, які відділилися від суспільства білих і афро-американців зі світлішим кольором шкіри, бо ті їх зневажали, хотіли створити свій рай. Натомість вони створили расистський режим [6, 6]. Отже, Тоні Моррісон змальовує світ, в якому утвердилось домінування не тільки білих над чорними, чоловіків над жінками, а й тих афро-американців, які мали світліший колір шкіри чи вищий соціальний статус. Іншими словами, вони наблизили себе до статусу білих американців [7].

Образ Тома поєднує в собі долі рабів «Рідного дому». Пола Еф продали після смерті містера Гарнера. Пола Ей повісили за спробу втечі. Сіксо підпалили за непокірність. Пола Ді за спробу вбивства господаря змусили працювати в кайданах. Галле втратив розум після того, як став свідком знущань над вагітною дружиною і не зміг їй допомогти. Присутність у романі Полів Ей, Ді та Еф свідчить про те, що доля незгаданих Полів Бі та Сі залишається невідомою, як і доля багатьох африканців та афро-американців, які загинули чи пропали без вісті за часів рабства у США. Алфавітний порядок надання імен рабам є черговим доказом зневажливого до них відношення.

Висновки. На перший погляд, видається, що Тоні Моррісон наслідує мотиви Г. Б. Стоу, розкриваючи реалії існування чорношкірих жителів Америки за часів рабства. Тематика насильства, сирітства, расизму, фемінізму та аболіціонізму проступає в полотнах обох авторок [8]. Очевидним є прямиий зв'язок між життєвими реаліями героїв обох письменниць та історичними подіями у США. Їхній життєвий досвід постає відображенням страждань мільйонів афро-американців [5, 331]. Як Г. Б. Стоу, так і Тоні Моррісон вказують на те, що субординовані та домінуючі суспільні групи постають жертвами рабства. Перші страждають через свавілля останніх, а ті, в свою чергу, – через втрату людяності у гонитві за владою та грошима. Авторки об'єктивно підходять до зображення білих і чорношкірих персонажів. Г. Б. Стоу, біла американка, та Тоні Моррісон, представниця афро-американської спільноти, вказують на те, що серед обох ворогуючих рас існують як позитивні, так і негативні особистості. Таким чином, письменниці закликають не розглядати упереджено «інакших» через призму расизму.

Роман Г. Б. Стоу «Хатина дядька Тома» отримав статус культурного міфу і до сьогодні продовжує бути джерелом полеміки у політичному та літературному дискурсі. Його ідейність та образність використовувалася у різних видах мистецтва різних жанрів, стилів та напрямків, постмодернізму зокрема. Навколо цього прозового полотна досі зосереджені дебати щодо расових відносин у США. Твір дав поштовх для досліджень расових та гендерних питань на території Америки [10, 1]. Е. Галіото аргументовано вказує на те, що Г. Б. Стоу уникає в своїй творчості тематики подвійної расової ідентичності, присутньої у свідомості афро-американців. Натомість письмо Тоні Моррісон у повній мірі розкриває проблеми визначення їхньої національної та власної ідентичності [8]. Г. Б. Стоу за допомогою прямих звертань до читача викликає його співпереживання героям, але залишає поза увагою їхній життєвий досвід у рабстві та взаємини. Афро-американська письменниця Тоні Моррісон не оминає жодне з увиразнених питань [8]. У свою чергу, Тоні Моррісон включає реципієнта у перипетії дійових осіб романів за допомогою наративної техніки письма. Крім співчуття, мисткиня викликає в нього, власне, як у бездіяльного свідка численних злочинів, сором [8] – почуття моральної відповідальності [1, 1358].

Відмінні прийоми окреслюють приналежність письменниць до різних літературних напрямів. Г. Б. Стоу писала у дусі сентименталізму в межах літературного канону. Натомість Тоні Моррісон свідомо порушувала норми канону, завдяки чому стала новатором-постмодерністом. Отже, проза Тоні Моррісон з її самобутнім способом інтерпретації доквілля має вагомe значення для розвитку сучасної американської літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Кузьмич Т. Творчество Тони Моррисон в контексте литературы США второй половины XX века : автореф. ... к. филол. н. / Т. Кузьмич. – Минск, 2009. – 27 с.
3. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 240 с.
4. Atwood M. Jaunted by Their Nightmares / M. Atwood // The New York Times Book Review. – New York : Late City Final Edition, 1987. – Section 7. – Column 3. – P. 1. – Режим доступа : <http://www.nytimes.com/books/98/01/11/home/8212.html>.
5. Beaulieu E. A. The Toni Morrison Encyclopedia [Электронный ресурс] / E. A. Beaulieu. – London : Greenwood Press, 2003. – 429 p.
6. Bring M. Racism within African American Communities in Toni Morrison's The Bluest Eye and Paradise / M. Bring // Extended Essey. – Sweden, Lulea : Lulea University of Technology, 2005. – 34 p.
7. Coady L. Toni Morrison Writes on Racism [Электронный ресурс] / L. Coady // ENL 258: Best Esseys in Literary Analysis. 2nd Place Winner // Corridors [E-Journal Inaugural Edition]. – North Dartmouth : University of Massachusetts Dartmouth, 2008. – Режим доступа : <http://www1.umassd.edu/corridors/about.html>.
8. Galioto E. Female (Mis)Identifications: From Uncle Tom's Cabin's Jealousy to Beloved's Shame [Электронный ресурс] / E. Galioto // Psychoanalysis and La Femme : Special Issue. – 2010. – Режим доступа : <http://womenwriters.net/january10/Galioto.html>.
9. Morrison T. The Bluest Eye / T. Morrison. – New York : Vintage Books, 2007. – 206 p.
10. Parfait C. The Publishing History of Uncle Tom's Cabin, 1852–2002 / C. Parfait. – USA, Burlington : Ashgate Publishing, Ltd., 2013. – 280 p.
11. Stow H. B. A Key to Uncle Tom's Cabin; Facts and Documents upon Which the Story Is Founded / H. B. Stow. – Boston : John P. Jewett and Co., 1853. – 262 p.

Статтю подано до редакції 5.10.2014 р.

МОНОЦЕНТРИЧНІСТЬ ЯК ЖАНРОВА ОЗНАКА У РОМАНАХ ВИХОВАННЯ І. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО, Г. КЕЛЛЕРА, Т. ФОНТАНЕ

У статті досліджено моноцентричність як одну з основних жанрових ознак роману виховання. В романі А. Свидницького «Люборацькі» головні герої представляють наслідки виховання в умовах ідеологічно заангажованих освітніх закладів. У романі Г. Келлера ідейний світ Зеленого Генріха близький до авторського – для нього характерні критична реценція християнства. Образ Еффі у романі Т. Фонтане ілюструє особливості пригнобленого становища жінки в німецькому суспільстві другої половини XIX ст.

Ключові слова: роман виховання, моноцентричність, виховання, система навчання, порівняльна типологія.

Chyk O. Monocentrism as a Genre Feature of the I. Nechui-Levytskyi, G. Keller, Th. Fontane Bildungsromans. In the article the monocentrism as one of the main features of the Bildungsroman genre is analysed. In the novel "The Liuboratski" by A. Svydnytskyi protagonists are the consequences in terms of teaching at ideologically biased educational institutions. In the novel "Der grüne Heinrich" by G. Keller, the world of ideas of Green Henry is close to the author's one – it is characterized by the critical reception of Christianity. The image of Effi in the novel by Th. Fontane illustrates features of the oppressed position of women in the German society of the 2nd half of XIX cent.

Key words: the Bildungsroman, monocentrism, upbringing, the education system, comparative typology.

Чик О. Моноцентричність як жанровий признак в романах виховання І. Нечуя-Левицького, Г. Келлера, Т. Фонтане. В статті досліджено моноцентричність як одна з основних жанрових ознак роману виховання. В романі А. Свидницького «Люборацькі» головні герої представляють наслідки виховання в умовах ідеологічно заангажованих освітніх закладів. У романі Г. Келлера ідейний світ Зеленого Генріха близький до авторського – для нього характерні критична реценція християнства. Образ Еффі в романі Т. Фонтане ілюструє особливості пригнобленого становища жінки в німецькому суспільстві другої половини XIX в.

Ключевые слова: роман воспитания, моноцентричність, воспитание, система образования, сравнительная типология.

Постановка проблеми. Сучасне типологічне вивчення літературних явищ займається насамперед системним розкриттям структурних властивостей, які дають змогу говорити про приналежність конкретного явища до певного історико-літературного типу, навіть якщо зіставлювані факти не пов'язані між собою. Отже, типологічні ознаки роману виховання є ознаками, властивими для інваріанту роману виховання. Зрозуміло, що твори українських і німецькомовних письменників мають власні, притаманні лише їм особливості, які виявляються під час типологічного зіставлення.

Аналіз досліджень. До виразних жанрових ознак роману виховання часто зараховують моноцентричність (В. Пашигорев, О. Краснощокова та ін.). О. Краснощокова вирізняє наступні прикмети жанрового різновиду: моноцентричність (в образі головного героя втілюється вся сума ідей, його енергія виступає стимулом для розвитку сюжету); © Чик О. Моноцентричність як жанрова ознака у романах виховання І. Нечуя-Левицького, Г. Келлера, Т. Фонтане

система образів необмежена вузьким набором персонажів заднього плану – другорядні персонажі важливі тим, що допомагають головному героєві досягнути свого ідеалу, всі вони свідомо чи несвідомо стають його наставниками; композиція роману виховання визначається стадіальністю розвитку головного героя, яка, у свою чергу, вимагає змістового структурування тексту [8, 14–18].

Моноцентричність полягає в тому, що в головному героєві втілюється ідейна проблематика твору, а його вчинки виступають рушійними чинниками сюжету. Типологічне зіставлення ідейної проблематики на рівні головних персонажів роману виховання торкається також царини «історії ідей», введеної в компаративістику ще П. ван Тігемом [2, 160–161]. Такий аналіз, як наголошує А. Діма, немислимий без міждисциплінарної методології на стику літературознавства та філософії [5, 106].

Мета статті. У нашій статті розглянемо, яким чином авторські ідеї втілюються в центральних персонажах романів виховання українського письменника І. Нечуя-Левицького та німецькомовних літераторів Г. Келлера і Т. Фонтане.

Виклад основного матеріалу. У романі «Хмари» І. Нечуя-Левицького вирізняємо двох головних героїв, ідейні світи яких презентують наслідки впливу різних навчально-виховних порядків – Дашковича і Радюка. Так, Дашкович є вихованцем старої Київської духовної академії першої половини XIX ст., в якій система навчання була доволі схоластичною. Порівняймо черкасця Василя Дашковича з його реальним прототипом – відомим українським філософом Памфілом Юркевичем (1826 – 1874). Думка про те, що саме П. Юркевич став зразком для літературного образу Дашковича належить Д. Чижевському, який зауважив, що колишній студент П. Юркевича І. Нечуй-Левицький змалював у своєму романі саме його [14, 536]. В тексті знаходимо й аллюзію на факт з біографії П. Юркевича: знаного професора Дашкевича запрошують викладати філософію до Московського університету, але той через певний час повертається [11, 147].

П. Юркевич, як і Дашкович, походив із родини небагатого сільського священика з Полтавщини. Після завершення навчання у Полтавській семінарії, він відкидає перспективу вигідного для подальшої священницької кар'єри одруження і, як і його літературний двійник, пішки вирушає до Київської академії. У цьому освітньому закладі П. Юркевич робить блискучу кар'єру, а пізніше стає завідувачем кафедри філософії Московського університету [13, 151–152]. Як і Дашкович, П. Юркевич цікавиться німецькою ідеалістичною філософією й читає лекції, які щоразу збирають переповнені аудиторії. П. Юркевич запам'ятовується сучасникам полемікою з російськими матеріалістами на чолі з М. Чернишевським, у якій відстоював позиції ідеалізму.

Помітні й певні психологічні паралелі між реальним і вигаданим філософами. Так, В. Соловійов у своїх спогадах дає опис вдачі П. Юркевича, що підійшов би й Дашковичу: «Йому відповідала його задума, заглибленість в себе, почуттєвість більш інтенсивна, ніж екстенсивна, – також упертість і скритність, що межувала з хитрістю. Як справжній «хохол», Юркевич був дужче схильний до мовчаного споглядання, або ж до тихого обміну думками з небагатьма друзями, ніж до експансивних розмов на людях, чи до будь-якої публічної діяльності... До всіх цих рис слід приєднати ще одну, теж малоросійську – особливий зосереджений гумор» [12, 392].

Персонаж І. Нечуя-Левицького Дашкович – це славний нащадок козаків з допитливим розумом і завзяттям. Ще студентом він самотужки опанував німецьку мову, адже цікавився працями німецьких філософів. Навчання Дашковича, як то підкреслює автор, припало на складний період для духовного та наукового поступу Київської академії. В умовах, у яких проходила тодішня освіта, важко було залишатися справжнім патріотом.

Така ж українофобська атмосфера панувала й у Крутянському духовному училищі та Кам'янецькій духовній семінарії: «На студентів більше мала впливу література, що заходила в академію збоку. Література та була великоруська і давала недобрий матеріал для просвіти мислі, бо була слов'янофільська. Воздвиженський, Дашкович і інші студенти почали втягувати в себе ту нездорову ретроградну думку. Рационалізм і заграничні книжки тоді не заходили в стіни Братського монастиря» [11, 111–112]. Таким чином, письменник готує читача до того, що на Дашковича теж вплинув «недобрий матеріал». Справді, закладені в роки навчання слов'янофільські ідеї знайшли продовження у наукових зацікавленнях професора, у яких, втім, не мала потреби ні його знедолена батьківщина, ні слов'янські країни. Світ патріотичних ідей, властивий молодому Дашковичу, заступив світ філософствування та очевидне резонерство, яке відчувається у дискусіях зі студентами-болгарами та сербами: «Але під впливом московської слов'янофільської школи, котра саме тоді розвинулась, Дашкович почав приступати до свого народу, до своєї національності ж надто оддалеки. Його філософська думка вилинула з Москви, потім поплила не просто на Україну, а обминула її, простуючи через Прагу, через Варшаву, потім через Білград; і потім тільки досягла до України. Дашковичева філософія дуже широко хотіла розгорнути свої крила, щоб обхопити усю Слов'янщину. Навпісля він і сам незчувся, як поминув Україну, як Київ, Сегединці потонули в чорній тіні од тих широких крил, наче од чорної хмари. Чи його Сегединцям потрібно було тієї широчини й далечі?» [11, 293].

Що ж до Радюка, то сам І. Нечуй-Левицький залишив в одному зі своїх листів до М. Грушевського від 22 лютого 1905 р. згадку про те, хто слугував прототипом цього героя: «Тип Радюка списаний мною з двох таких діячів: один мій товариш Алексій Львович Гулак-Артемовський, вже небіжчик, доктор, небіж автора «Пана та Собаки», а другий, полтавець, ще й досі живе. Це справді були сівачі, бо скрізь бігали та проповідували, та розкидали усякі книжки «Сон» та «Кавказ» Шевченків, та Герценів «Колокол»» [10, т. 10, 441]. Окрім зізнання І. Нечуя-Левицького, учені висували власні здогади щодо можливого прототипу Радюка. Так, Ю. Меженко вважав, що в образі молодого Радюка письменник втілює самого себе, такого ж рішучого у поглядах, але нерішучого у вчинках [9, 15]. Деякі дослідники зауважують, що слід розглянути й версію, що таким прототипом міг бути О. Кониський, який, як і Радюк у романі, займався просвітницькою і громадською діяльністю [6, 30–31]. О. Вертій наголошує на тому, що Радюк є своєрідним національним типом, борцем із чітко вираженою національною ідеєю [3, 329].

У студентські роки Дашкович та Радюк стоять на однакових національних позиціях, які не вирізняються радикалізмом. Українофільство Дашковича – скоріше романтичне. Це радше захоплення, аніж незаконна діяльність, спрямована супроти державної політики, яка проглядається у вчинках Радюка. Дашкович не йде далі у своїх прагненнях дати знання власному народові, радше навпаки – все закінчується збиранням народних пісень. Недарма у романі є епізод, коли ще молодий філософ Дашкович, гостюючи у батька, витягає з волюка «на щастя» замість риби черепаху – у символіко-психологічному сенсі символ тихої сили та цілковитого захисту від зовнішніх впливів, древня емблема замкнутості в собі [1, 294].

Радюку вже йдеться про пробудження національної свідомості й він з головою поринає у громадську роботу з написання науково-популярних брошур українською мовою та створення недільних шкіл для простолюдю. Через просвіту має настати розвій для українства – приклади цьому Радюк бачить у народів Західної Європи – англійців і чехів. Мова йде не про гіпотетичний гурток студентів і молодих службовців, у якому

бере участь Радюк. У романі проілюстровано, як національне відродження кінця 50 – початку 60-х рр. XIX ст. пробуджувало нове покоління української інтелігенції [7, 166].

Отже, в конструюванні внутрішніх ідейних світів Дашковича та Радюка «керуючись принципом, чого немає в житті, того не може бути і в літературі, Нечуй-Левицький, однак, не просто «списував з природи», переносив у свої твори реальні прототипи, а шукав явища і постаті, під якими можна назвати не якусь окрему історичну особу, а певний тип особистості, сформований конкретними суспільними обставинами» [6, 31].

У Зеленого Генріха з однойменного роману Г. Келлера, як видається на перший погляд, формування внутрішнього ідейного світу відбувається хаотично і нецілеспрямовано. Зрештою, у цьому романі, на відміну від творів І. Нечуя-Левицького та Т. Фонтане, автор дозволяє простежити становлення особистості героя від дитинства.

Так, Генріх детально зупиняється на описі своїх стосунків з Богом у дитячі роки, які розпочалися із повчань матері та вивчення головної молитви «Отче наш». Протест проти усталених та узвичаєних норм поведінки, у тому числі й християнської традиції, проявляється навіть у тому, як Генріх експериментує з текстом молитви. З християнських основ віри Генріху найбільше припадає до душі догмат про всепрощення, який він вважатиме чи не найголовнішим: «Aus dem Gebote, seinen Beleidigern zu vergeben, entsteht, wenn es befolgt wird, von selbst die Kraft, auch seine Feinde zu lieben; denn für die Mühe, welche uns jene Überwindung kostet, fordern wir einen Lohn, und dieser liegt zunächst und am natürlichsten in dem Wohlwollen, welches wir dem Feinde schenken, da er uns einmal nicht gleichgültig bleiben kann» [17, 30]. Втім, як із сумом підсумовує вже зрілий Генріх, справжньої любові до ще непереможеного ворога він так ніколи і не відчув.

Генріх вважає своє дитяче ставлення до Бога специфічним егоїзмом – молитва перетворюється у випрошування допомоги у вирішенні арифметичної задачі, виправленні чорнильної плями у зошиті або смачного пиріжка. Вочевидь, таке ставлення до молитви зумовлене відсутністю палкої віри в Бога. Коли мати хоче запровадити обов'язкову молитву за столом, то хлопець вперто відмовляється вимовляти слова вголос. Важливим для розуміння сумнівів Зеленого Генріха є і той факт, що в перші шкільні роки він навіть відчував потребу в публічному богохульстві.

Для уявлення сумнівів у питаннях віри Генріх включає у свою розповідь дві новели – про дівчинку Мерет, яка відчувала відразу до всього, що було пов'язане з релігією та богослужінням, й через це їй довелося витерпіти чимало знущань від дорослих, що вважали її маленькою відьмою. У другій новелі Генріх торкається проблеми співіснування католиків і протестантів у тогочасній Швейцарії. У віддалених областях протестантської країни люди сповідували протестантизм несвідомо, і, як наслідок, вважали католицизм жакливою язичницькою ерессю.

Роман «Effi Briest» Т. Фонтане також є моноцентричним. Цей твір – роман одного героя і, на відміну від романів І. Нечуя-Левицького та Г. Келлера, письменник постійно тримає в центрі уваги лише історію Еффі.

Образ Еффі у романі Т. Фонтане ілюструє пригноблене становище жінки в німецькому суспільстві другої половини XIX ст. та становлення за таких обставин внутрішнього світу молодої дружини, який обмежують так звані чотири «К» (Kinder, Küche, Kirche, Kleider (з нім. – діти, кухня, церква, сукні)), які свого часу визначив для жінок останній імператор Германської імперії прусський король Вільгельм II Гогенцоллерн, у роки правління якого й відбувається дія роману.

Г. А. Крейг переконливо доводить, що Т. Фонтане застерігав сучасників від загрозової тенденції у вищих колах Німеччини, коли від дівчини вимагалось лише знати те,

що було б привабливим для чоловіка і дало змогу створити міцну сім'ю. На практиці такі шлюби були ганебними для жінок і принижували їхню гідність, оскільки позбавляли можливості повного розвитку талантів, знеособлювали їх, перетворюючи на товар на чоловічому ринку [15, 194].

Еффі отримує звичайну шкільну освіту, захоплюється міфологією і виховується у суворому протестантському дусі. Вже після розлучення, під час зустрічі з донькою, Еффі згадує, що не мала добрих знань Закону Божого – це можливий натяк на майбутню байдужість до релігії загалом. Показовим є епізод зустрічі Еффі та Крампаса, коли офіцер уперше відкрито виявив свої почуття. Дружина ландрата, розуміючи, що чинить неправильно і нерозсудливо, намагається знайти підтримку у вищих сил, але потяг до коханця пересилує бажання прочитати молитву і молода жінка капітулює: «Gedanken und Bilder jagten sich, und eines dieser Bilder war das Mütterchen in dem Gedichte, das die «Gottesmauer» hieß, und wie das Mütterchen, so betete auch sie jetzt, dass Gott eine Mauer um sie her bauen möge. Zwei, drei Male kam es auch über ihre Lippen, aber mit einem Mal fühlte sie, dass es tote Worte waren. Sie fürchtete sich und war doch zugleich wie in einem Zauberbann und wollte auch nicht heraus» [16, 148–149].

Еффі отримує виховання удома: її привчають до вишивання, гарних манер, але створюють довкола певний ілюзорний світ. Підлітка Еффі виховують як маленьку дівчинку – з нею не обговорюють «дорослих» тем, тому й важливу подію – одруження – вона сприймає як гру. Цьому «дитячому» баченню також сприяли й спектаклі, в яких дівчина бере участь. Як зауважує С. Волков, «у цьому творі наявні елементи критики суспільних стосунків: рішуче засуджується антигуманна сутність світської моралі, письменник опротестує систему виховання молодой дівчинки, яка зводиться лише до засвоєння правил «гарних манер»» [4, 48].

Після заміжжя Еффі опиняється в замкнутому світі – тут немає місця для подальшого духовного розвитку. Така обмеженість стає для життєрадісної Еффі трагедією: вона довірливо сприймає обіцянки Крампаса про вічне кохання і з головою поринає у світ швидкоплинних почуттів, від яких вона чекає можливості розпочати нове життя.

Навіть після ганебного розлучення, після позбавлення можливості бачитися з донькою, Еффі продовжує вибудовувати власний світ ілюзій – наповнюючи життя різними ідеями, які швидко розсіюються: розмірковує над тим, щоб вступити у якесь товариство, навчитися кроїти чи стати вихователю дитячого садка, займатися певною корисною справою. Це неможливо, адже хто захоче мати справу з вихователю, яка втратила родину та зв'язок із шанованим світом за компрометуючих обставин.

Мрії про майбутнє нове життя, яке було би сповнене сенсу, притаманні усім героям досліджуваних романів виховання. Крах ілюзій, які наснажували внутрішні світи героїв, знищує мікрокосмос їхніх ідей і викликає думки про смерть. Зелений Генріх, усвідомивши марність своїх сподівань, розмірковує про суїцид. Від розчарування й зневіри гине й героїня роману Т. Фонтане – Еффі.

Висновки. Таким чином, у романі виховання моноцентричність розкривається через біографізм. Головні герої виступають виразниками ідейних програм письменників, а їхні життєві помилки часто зумовлені недоліками в системах виховання та освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бидерманн Г. Энциклопедия символов / Ганс Бидерманн // [пер. с нем. ; общ. ред. и предислов. И. С. Свенцицкой] – М. : Республика, 1996. – 336 с.
2. Будний В. Порівняльне літературознавство : підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 430 с.

3. Вертій О. Народні джерела національної самобутності української літератури 70 – 90-х років XIX століття / О. Вертій. – Суми : Собор, 2004. – 448 с.
4. Волков Е. М. Роман Т. Фонтане «Эффи Брист» : для филол. фак. пед. ин-тов / Е. М. Волков – М. : Высшая школа, 1979. – 88 с.
5. Дима А. Принципы сравнительного литературоведения / Александр Дима // [пер. с румын. ; пер. и коммент. М. В. Фридмана ; предисл. В. И. Кулешова ; ред. Г. И. Насекина]. – М. : Прогресс, 1977. – 214 с.
6. Зінченко Н. Джерела духовності І. С. Нечуя-Левицького: полтавські сторінки в житті і творчості письменника / Наталія Зінченко // Іван Нечуй-Левицький: постаць і творчість : зб. пр. Всеукр. наук. конф., 25–27 верес. 2008 р. / [редкол. : відп. ред. В. Т. Поліщук]. – Черкаси : Вид. Ю. Чабаненко, 2008. – С. 26–33.
7. Іванова Л. Г. Суспільно-політичний рух 60-х рр. XIX ст. в Україні – до проблеми становлення ідеології / Л. Г. Іванова, Р. П. Іванченко. – К. : Міжнародний інститут лінгвістики і права, 2000. – 352 с.
8. Краснощекова Е. Роман воспитания – Bildungsroman – на русской почве : Карамзин. Пушкин. Гончаров. Толстой. Достоевский / Елена Краснощекова. – СПб. : Пушкинский фонд, 2008. – 480 с.
9. Меженко Ю. Іван Семенович Нечуй-Левицький. Літературний нарис / Юрій Меженко // І. С. Нечуй-Левицький. Твори / [за ред. і з крит. розвідкою Ю. Меженка]. – Х. : Держ. в-во України, 1926. – С. 7–18.
10. Нечуй-Левицький І. С. Збір. творів : У 10-ти т. / І. С. Нечуй-Левицький – К. : АН УРСР, 1965–1968.
11. Нечуй-Левицький І. С. Хмари / І. С. Нечуй-Левицький // Іван Семенович Нечуй-Левицький. Твори : в 3 т. / [упоряд. Н. Є. Крутікової]. – К. : Дніпро, 1988. – Т. 1. – С. 103–429.
12. Соловьев В. С. Три характеристики. М. М. Троицкий. – Н. Я. Грот. – П. Д. Юркевич / В. С. Соловьев // Владимир Сергеевич Соловьев. Собрание сочинений в 10 т. / [под. ред. и с примеч. С. М. Соловьева, Э. Л. Радлова]. – СПб : Книгоиздательское т-во «Просвещение», 1911 – 1914. – 1913. – Т. 9. – С. 380–397.
13. Тихолаз А. Г. Філософія в Київській духовній академії / А. Г. Тихолаз // Київ в історії філософії України / В. С. Горський, Я. М. Стратій, А. Г. Тихолаз, М. Л. Ткачук. – К. : KM Academia ; Пульсари, 2000. – С. 132–181.
14. Чижевський Д. І. Історія української літератури / Дмитро Іванович Чижевський. – К. : Академія, 2003. – 568 с.
15. Craig G. A. Theodor Fontane : Literature and History in the Bismarck Reich / Gordon A. Craig. – New York – Oxford : Oxford University Press, 1999. – 232 p.
16. Fontane T. Effi Briest : Roman / Theodor Fontane. – Köln : Anaconda Verlag GmbH, 2005. – 272 S.
17. Keller G. Der grüne Heinrich : Roman / Gottfried Keller. – Düsseldorf : Albatros Verlag, 2006. – 829 S.

Статтю подано до редакції 13.10.2014 р.

СИСТЕМА КИЄВОРУСЬКИХ ОБРАЗІВ У ПОЕЗІЇ МИХАЙЛА ДРАЙ-ХМАРИ

У статті аналізуються образи киеворуських князів Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Мстислава Хороброго і міст: Києва, Чернігова у творчій інтерпретації М. Драй-Хмари. Обґрунтовується теза про те, що киеворуські образи у рецепції поета-неокласика подаються через опозицію «минуле – сучасне», митець віддає перевагу минулому. Доводиться, що звертання до національних джерел – одна з визначальних творчих концепцій київських неокласиків.

Ключові слова: киеворуські образи, Київська Русь, князь, місто, М. Драй-Хмара, рецепція.

Iatsko A. The Old Rus' Kievan images system in the M. Draj-Chmara's poetry. The Volodymyr the Great, Yaroslav the Wise, Mstyslav the Brave, Kiev, Chernihiv images in the M. Draj-Chmara poetry are analysed in the article. The author analyses the Old Rus' Kievan images in reception of Kyiv Neoclassicist M. Draj-Chmara through opposition «past – present» and poet prefers past to the present. The address to national sources is one of the main conception of the Kyiv Neoclassicist.

Key words: of the Old Rus' Kievan images, Kievan Rus', a prince, town, M. Draj-Chmara, reception.

Яцько А. Система киеворуських образов в поэзии Михаила Драй-Хмари. В статье анализируются образы киеворуських князей: Владимира Великого, Ярослава Мудрого, Мстислава Храброго и городов: Киева, Чернигова в творческой интерпретации М. Драй-Хмари. Обосновывается теза о том, что киеворусские образы в рецепции поэта-неокласика подаются через оппозицию «прошлое – настоящее», и поэт отдает предпочтение прошлому. Доказывается, что обращение к национальным источникам – одна из определяющих концепций киевских неоклассиков.

Ключевые слова: киеворусские образы, Киевская Русь, князь, город, М. Драй-Хмара, рецепция.

Постановка проблеми. В українському літературному процесі 20-30 рр. ХХ ст. одне з цільних місць посідає група київських неокласиків, до якої (вже хрестоматійно) належать М. Зеров, М. Рильський, П. Филипович, М. Драй-Хмара, О. Бургардт. Неокласики вважали, що українська культура є органічною частиною західноєвропейської, тому прагли до підвищення поетичної майстерності, засвоюючи здобутки світової й національної літератур. Вони виступали проти тенденційності й агітації в мистецтві, вважаючи, що головною його метою є естетизація. Як колись класицизм, неокласицизм потребував ясності вислову, плекання ідеалу краси та суворого дотримання певних правил, наслідування античних зразків. Не бажаючи писати «на замовлення часу», М. Зеров визначав, що для розвитку національної літератури потрібні три речі: «1. Засвоєння величного досвіду всесвітнього письменства, тобто хороша літературна освіта письменника і вперта систематична робота коло перекладів. 2. Вияснення нашої української традиції та переоцінка нашого літературного надбання... 3. Мистецька вибагливість, підвищення технічних вимог до початкуючих письменників» [3, 264]. Естетична платформа неокласицизму засадничо формувалася на засвоєнні кращих здобутків світової й національної літератур. Тут визначальною є категорія традиції, яку слід розглядати як духовне надбання, досвід, що

передається від покоління до покоління. Тобто, ідея спадкоємності, неперервності літературної традиції є однією з основоположних ідей київського неокласицизму. Так, М. Зеров, лідер неокласиків, характеризує завдання, що вони перед собою ставили, зазначив, що їх «інтерес полягає в тім, щоб іти в чолі, а не в «хвості», припадати до джерел...» [3, 256]. Одним із таких невичерпних джерел і була література Київської Русі.

Одним із «п'ятірного грона» був талановитий, але належно неоцінений лінгвіст, поет і перекладач, літературний критик Михайло Драй-Хмара. Насамперед знаємо його як талановитого мовознавця (адже володів 19-ма мовами). Він був неабияк обізнаний з історіографією, обстоював концепцію української мови, доводячи, що вона має свої зачатки ще у княжих часах. Ярослав Полішук, мовлячи про такий Драй-Хмарин орієнтир, слушно додає, що «в тогочасних умовах славістичний напрям мав усі шанси монополізувати російські виливи, які так спротивилися свідомій українській еліті, про що свідчили голоси в дискусії М. Хвильового, М. Зерова та ін.» [7, 221].

Щодо поетичного доробку, представленого оригінальною поезією, то більшість дослідників зауважують на тому, що розвій Драй-Хмари як поета бере початок від символізму. Ю. Шерех вважає поезію Драй-Хмари типово символістською [9], оскільки його вірші багатопланові, дещо суб'єктивні, а це не притаманне неокласицизму. Загалом у «поезії М. Драй-Хмари неокласичне – зовнішнє і поверхове, нав'язне особистими впливами М. Зерова» [9]. Сутність символістської поезії полягає в одночасному існуванні, накладанні різних змістових планів.

Деякі літературознавці, зокрема І. Дзюба, В. Полішук, стверджують, що постать М. Драй-Хмари стояла дещо окремо від течії неокласиків. Це пояснюється тим, що він не брав активної участі у літературних полеміках, дискусіях, та й поетикою не зовсім відповідав уже виробленому неокласиками стандарту [2, 7]. Ще одна риса, притаманна Драй-Хмарі, яка виособлює його з-поміж неокласиків, це багатство лексики, його закоханість у слова маловживані, архаїчні. Однак, М. Драй-Хмара віднайшов у поезії свій варіант «неокласики», «волів віддатися примхам своєї власної фантазії, радіючи естетичному світовідчуттю і творячи свою власну філософію» [5, 57].

У контексті засвоєння найкращих здобутків національної літератури, яка бере початок ще з часів Київської Русі, М. Драй-Хмара у своєму поетичному доробку неодноразово звертається саме до княжих часів з відповідною системою державницьких, морально-християнських, гуманістичних цінностей. Тобто постає проблема засвоєння, рецепції, переосмислення літературної спадщини Київської Русі поетами-неокласиками, зокрема М. Драй-Хмарою. Чому, окрім давньогрецьких, давньоримських, французьких літератур, неокласики звертаються до національної давньої літератури? Очевидно, саме там вони шукають відповідей на питання, які ставить їм сучасність.

Аналіз досліджень. Про неокласиків написано досить багато літературознавчих розвідок: це праці В. Державіна, Ю. Шереха, В. Брюховецького, І. Дзюби, Л. Новиценка, Ю. Коваліва і багатьох інших. Ідейно-естетичну платформу київської школи неокласиків, їх творчу спадщину було висвітлено в різних ракурсах і аспектах у низці дисертаційних робіт. Зокрема, це роботи: В. Зварича «Стилетворчі функції традиційних образів у поезії неокласиків» (2002), І. Родіонової «Поезія М. Драй-Хмари у колі київської «неокласики» 20-х рр. ХХ ст.» (2004) тощо. Проте проблему рецепції киеворуської спадщини поетами-неокласиками, й М. Драй-Хмарою зокрібно, ні виокремлено ні вивчено ще не було.

Мета дослідження полягає у виявленні нових підходів, поглядів щодо ролі давньоруської літератури, з її системою образів, мотивів, як джерела творчості Михайла Драй-Хмари, також їх потрактування й місце у світогляді поета.

Виклад основного матеріалу. Як поет М. Драй-Хмара заявив про себе 1919 р. За його життя вийшла в світ єдина поетична збірка «Проростень» (1926). У системі координат його філософсько-естетичних цінностей однією з головних є ідея неперервності розвитку національної літератури. Літературознавець В. Поліщук зазначає: «Відносно недавно опублікований розгорнутий конспект Драй-Хмариних лекцій під назвою «Українці» засвідчує неабиякі знання вченого в галузі історіографії, а також обстоювану ним концепцію історії української мови, яку він веде від дохристиянських і княжих часів» [6, 6]. Тому як поет, М. Драй-Хмара не міг оминати першовитоків питома української культури, яка типологічно і генетично бере свій початок із Києворуської доби.

Розглянемо його поезію «Померкло сяйво позолот...», написану 1929 р.:

*Померкло сяйво позолот
на древніх банях Ярослава,
і сонце – як затертий злот,
і слава – як гірка неслава.
Забуто сяйво перемоги,
Усякла печенізька кров, –
Зосталися сліди убогі:
Руїни брами та церков.
Стою над порохом віків
І думаю: пройшло могутнє...
І раптом череда гудків
Неждане розрива майбутнє [1, 83].*

Ліричний герой опозиціонує поняття слава – неслава, велич – руїна, минуле – майбутнє. Людина сьогодення перебуває у міжчассі: розмірковує над колишньою величчю давньої держави і водночас чекає змін від майбутнього. Мотиви втраченої величчї Київської Русі, безнадії на завтрашній день втілено у рядках: «*Забуто сяйво перемоги, / Усякла печенізька кров, – / Зосталися церкви убогі: / Руїни брами та церков*». М. Драй-Хмара говорить про дітище Ярослава Мудрого – Софію Київську, про те, що минув час і золото на банях цього храму втратило свою приналежність, сяйво і блиск. Символічно, що саме за часів Ярослава Мудрого Київська Русь досягла апогею свого розвитку як у державницькому, так і у культурному, морально-естетичному сенсі, і храм Святої Софії – це атрибут процвітання, слави і могутності киеворуських земель. Отже, він утверджує Київ – символ збереження вікових надбань. Київ був першим містом, яке прийняло благодать християнської віри, що поширилася на всі давньоруські землі. Так само восхваляє Київ і його перлину – Софію, перший митрополит цього храму Іларіон: «*А ще дім Божий святої премудрості поставив на святість і посвячення міста твого, який прикрасив всілякою красою – золотом і сріблом, і камінням коштовним, і посудом священним, якими церква величається і славиться по всіх околичних країнах, бо ж іншої такої не знайдеться на всій півночі земній від сходу до заходу. І славний город твій Київ величчю як вінцем увінчав, а людей твоїх і город святий все славний доручив на поміч швидкій християнам святій Богородиці*» [4, 304].

І раптом ліричного героя ніби вихоплює з цих міркувань сьогодення: «череда гудків» несе з собою непевні надії на майбутнє. «Сьогодні» ліричного героя – це «череда гудків», і тут всього двома словами сказано, в якому часовому вимірі він живе

фізично: це людина індустріалізованої країни, людина епохи змін, коли докорінно перелаштовуються основи суспільства, і ця людина сподівається, що з цими змінами прийде краще майбутнє.

Образ Києва втілено також у сонеті Драй-Хмари «Київ» (1930). Він так само звеличує минуле давнього граду («*Ти – перло в Володимировім гроні*») і протиставляє його теперішньому місту («*Потліли горностаєві киреї, і шабля, і бунчук, і булава*»):

*Ти – перло в Володимировім гроні,
Заправлене в смарагд, де кожна грань,
Мов Маргарита в сіверній Короні,
Горить красою дивних осявань.
Полинь угору в радісному дзвоні,
Трусни шапками барокових бань,
Прокиньсь, дивись, як пруть червоні коні,
Скакаючи через твою басань.
Потліли горностаєві киреї,
І шабля, і бунчук, і булава.
А ти... ти непорушний, як верей.
Схилилися над пергаментом мінеї, –
Ти не жива: ти – всічена глава
На золотій тарелі Саломей [1, 93].*

На тлі епохальної історії Києва у поета, наче випадково, звучить мотив революції: «*прокинсь, дивись, як пруть червоні коні*». Драй-Хмара вдається до біблійних ремінісценцій, порівнюючи занепад Києва із усіченням голови Івана Хрестителя. У його рецепції образ Саломей трактується в історико-політичному, соціальному контексті: «*Схилився над пергаментом мінеї, – / ти не жива: ти – всічена глава / на золотій тарелі Саломей*». У давньоруській літературі мінеї – життепис. Отже, за потрактуванням Драй-Хмари життепис Києва обірвано. Образ революції (окрім асоціації з «червоними кінями») реалізовано через новозаповітний образ Саломей. Пригадаймо, що саме донька Іродіади, жінки Ірода, за намовлянням матері, забажала мати голову Івана Хрестителя на тарелі. Разом з тим, християнський образ Предтечі у поета – це символ втраченої, знищеної, попраної істини і водночас величі.

Якщо у поезії «Померкло сяйво позолот...» (1929) поет, наче пошепки, розмірковує про минулу велич своєї держави, і вже наприкінці вірша голосно звучить мотив надії на зміни, які несе з собою індустріальний вік, то у сонеті «Київ» (1930) все навпаки. На самому початку досить виразно, потужно, напористо заявлено про могутність Києва, про те, як давня столиця «приймає» новий день і його виклики («*прокинсь, дивись, як пруть червоні коні*»), то вже останні рядки – читаються мовчки, наодинці з собою й історією («*схилився над пергаментом мінеї*»).

Отже, на основі цих двох поезій можна зробити висновок, що якщо спочатку у М. Драй-Хмари (втім, як і у більшості представників творчої інтелігенції того часу) нова влада асоціювалася зі зрушеннями на краще, то вже пізніше очевидно стала її нищівна політика.

В обох поезіях М. Драй-Хмара звертається до образів давньоруських князів Володимира і Ярослава, як до державців, за яких Київська Русь досягла найвищого розвитку. Поет залучає антитези («минуле – сучасне»), «велич – занепад», «краса – потворність», «вічність – скороминушість». М. Драй-Хмара, як і інші неокласики, оцим заглиблен-

ням, зануренням у минувшину, не дистанціювався від сучасності, що закидали тогочасні критики, а навпаки, шукав ідеалів, духовних взірців у колишніх епохах, шукав відповідей на питання, які ставила йому сучасність.

Ще один сонет поета присвячений Києву, а саме Подолу й пам'ятнику Володимир-у Великому, – «Поділ» (1930):

*...Зачудувався Володимир-князь,
Уздівши з кручі променисту в'язь:
«Які чудесні, огняні простори!
А я... Пощо мені ця височінь?
Померк мій хрест і потемніли гори...»
І, знявшись, він пішов у далечінь [1, 94].*

З одного боку, це пейзажна лірика, поезія замилювання красою давнього міста, обрамленого у вечірні вогні. Але водночас у сонеті звучить мотив тлінності людської слави, минулості життя, хай і князівського. Драй-Хмара ніби оживлює й переносить князя у сучасність і Володимир, дивлячись на «огняні простори» розчаровується у дні теперішньому («померк мій хрест і потемніли гори»). Тобто позиція «минуле – сучасне» увиразнюється і в цьому сонеті поета.

Так само у Драй-Хмари у сонеті «Чернігів» минуле і сьогодення – протиставлені:
*Чернігове, за смілого Мстислав
На Сівєрі ти голосно гримів,
Змагаючись із містом Ярослава,
Та гомін той заглух у млі віків.
Тепер уже не станеш ти до бою,
Не потечеш до литвина на брань:
Тяжить Могила Чорна над тобою? [1, 92]*

Щодо історії Чернігова, згадки про нього маємо у Руському літописі. Це було головне місто слов'янського племені сіверян. Його «золотою добою» був час правління Мстислава Володимировича. Відомо, що Мстислав був другим із десяти синів великого князя Володимира, який охрестив Русь і за якого всі руські землі було об'єднано. Також Володимир Великий здійснив адміністративну реформу: всі землі, що були у його володіннях, він роздав своїм синам. Мстиславу дісталась Тмутаракань (нинішній Керчинський та Таманський півострови). Чернігів же до княжих міст тоді не входив. 1022 р. Мстислав виступив проти касогів і у битві з касозьким князем Редедєю, здобув перемогу. Після смерті Володимира Великого, більшість його синів загинули в міжусобицях, єдиними супротивниками стали Ярослав (Згодом Мудрий) та Мстислав Тмутараканський. 1024 р. Мстислав, заручившись підтримкою хазарів та касогів підійшов до Києва, але кияни його не прийняли, оскільки громада на той час була найвищим органом влади. Тоді Мстислав підійшов до Чернігова з наміром зробити це місто центром свої володінь. Ярослав в цей час збирає військо варягів і йде на брата. Битва між князями відбулася біля міста Листвина між Любечем і Черніговом. Ось що про цю битву говорить нам літопис:

*І була ніч, була темінь,
І грім, і блискавка, і дощ,
І сказав Мстислав дружині своїй: «Вдаримо на них».
І пішли Мстислав і Ярослав супроти,
І зіткнулися чільні варяги з сіверюю
І труждалися варяги, рубаючи сівер [4, 629].*

Згодом брати домовилися розділити володіння по Дніпру: Ярослав осів у Києві, Мстислав – у Чернігові. Таким чином Чернігів став центром величезного князівства. За часів правління Мстислава бурхливо розвивалося мистецтво, ремесла, створювалися літописи.

Тобто М. Драй-Хмара прекрасно володів історичним матеріалом, говорячи про протистояння двох княжих міст. І знову поет говорить, що вже ніколи Чернігів, як і Київ, не стане до бою, і не прогримить своєю славою. М. Драй-Хмара знову протиставляє славне минуле і трагічне сучасне.

Отже, Михайло Драй-Хмара звертався до літератури Київської Русі як до джерела духовних, державницьких, людських ідеалів. У давній літературі київської доби, неокласик намагався віднайти відповіді на питання сучасності. Таке заглиблення у національну історію та культуру, трансформуючись у його поезіях, творять своєрідну поетичну історіософію. Для М. Драй-Хмари образи правителів Київської Русі – це монументальні уособлення певних морально-естетичних якостей. Зокрема, мова йде про давньоруських князів: Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Мстислава. І нерозривно з цими іменами у поета постають образи-локуси, як-от Київ (Поділ, Софія Київська), Чернігів. І ці образи-символи – це мости між минулим і сучасним. Поет ретельно враховував і спирався на традиції рідної культури, балансував між вибором тем, сюжетів, художніх засобів. Риси «неокласичного» простежуються через моделювання, переосмислення образів минушини, спроектованих на сучасність. Увага поета зосереджується на проблемах історичної пам'яті, митця і мистецтва, зв'язку між минулим і сучасним, місця людини в природній циклічності тощо.

Отже задивлення у книжність Київської Русі було цілком логічним для М. Драй-Хмари як поета-неокласика, адже воно вписувалося у загальну концепцію неокласицизму: вбирати найкраще.

Висновки. Неокласиків свого часу звинувачували у позачасовості, втечі від реальності, проте більшовицька критика не побачила за цим «зануренням у минувшину» відображення тогочасної дійсності. Неокласики намагалися, так би мовити, надолужити, заповнити ті прогалини в українській літературі, які існували через певні історико-культурні обставини. І серед усього розмаїття літературних угруповань, які постали у 20-х рр., вони знайшли свою творчу нішу, хоча організаційно ніяк оформлені не були.

Дуже влучно про поетів-неокласиків сказав І. Дзюба: «Головне ж – вони пропонували свій варіант поєднання імпульсів світової культури з національною традицією і стихією, з національними можливостями» [2, 19].

Свій варіант неокласичного запропонував і Михайло Драй-Хмара. Мабуть, його творче кредо суголосне з рядками ще одного визначного поета ХХ ст. В. Свідзинського : «Три радості у мене неодіймані: самотність, труд, мовчання» [8, 247]. Ліричність, негаласливість у поезії, очевидно, була зумовлена особистісними якостями Михайла Драй-Хмари, який не прагнув голосної публічності, а віддавав перевагу кабінетній праці, усамітненню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Драй-Хмара М. Поезії / М. Драй-Хмара / [упор., передм. В. Т. Поліщука]. – Черкаси : Брама, 2004. – 168 с.
2. Драй-Хмара М. П. Вибране / М. Драй-Хмара / [упор. : Д. Паламарчук, Г. Кочур ; передм. І. Дзюби]. – К. : Дніпро, 1989. – 542 с.

Яцько А. Система киеворуських образів у поезії Михайла Драй-Хмари

3. Зеров М. До джерел. Історично-літературні та критичні статті / Микола Зеров. – Краків – Львів : Українське видавництво, 1943. – 272 с.
4. Золоте слово: хрестоматія літератури України-Русі епохи середньовіччя IX-XV століть / [за ред. В. Яременка; упор. В. Яременка, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2002. – Кн. 1. – 784 с.
5. Мунтян І. Варіант «неокласиків» Михайла Драй-Хмари // Слово і Час. – 1997. – № 8. – С. 57–64.
6. Поліщук В. Осібний Михайло Драй-Хмара. До 125-річчя письменника і вченого / В. Поліщук // Літературна Україна. – 2014. – 09 жовтня. – № 39 (5568). – 16 с.
7. Поліщук Я. Література як геокультурний проект : [монографія] / Ярослав Поліщук. – К. , 2008. – 304 с.
8. Свідзинський В. Поезії / В. Свідзинський. – Луцьк : Вежа, 2003. – 398 с.
9. Шерех Ю. Легенда про український неокласицизм [Електронний ресурс] / Ю. Шерех. – Режим доступу : <http://www.utoronto.ca/elul/lit-crit/Neokliasyky/Sherekh-neokliasyky.pdf>.

Статтю подано до редакції 14.10.2014 р.

УДК 371(410):373.036

*Наталія ВЕЛИЧКО,
м. Львів***ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЗАСОБАМИ КАЗКИ**

У статті розглядається освітньо-виховний потенціал казки як засобу естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку у початкових школах Великої Британії, проаналізовано закономірності та принципи використання казки у навчальній діяльності, охарактеризовано її сутність та функції, показано вплив казки на морально-естетичний розвиток учнів.

Ключові слова: естетичне виховання, казка, початкова школа, учні початкових класів.

Velychko N. The pupils' aesthetic education features by means of fairy tales in UK elementary schools. The article is about the fairy tales' educative potential as a mean of aesthetic education of elementary schoolchildren in UK schools. The article analyses patterns and usage of fairy tales in training activities where its nature and functions are described. The article shows the influence of fairy tales on the moral and aesthetic development of pupils.

Key words: aesthetic education, a fairy tale, elementary school, elementary schoolchildren.

Величко Н. Особенности эстетического воспитания учащихся начальных классов в школах Великобритании средствами сказки. В статье рассматривается образовательно-воспитательный потенциал сказки как средства эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста в начальных школах Великобритании, проанализированы закономерности и принципы использования сказки в учебной деятельности, охарактеризованы ее сущность и функции, показано влияние сказки на морально-эстетическое развитие учащихся.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, сказка, начальная школа, ученики начальных классов.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства зумовлений глобальними політичними, динамічними, соціально-економічними і науково-технічними змінами, які поставили перед світовою та вітчизняною педагогічною наукою і практикою надзвичайно важливе завдання з формування якісно нової школи, системи виховання і навчання підростаючого покоління. У вирішенні цього завдання суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням молодого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності, виховання у дітей ще в школі здібностей розрізняти прекрасне і потворне в мистецтві, музиці, живописі, архітектурі.

Сьогодні освітні системи більшості розвинених країн світу підлягають масштабній модернізації та реформуванню. Саме тому естетичний потенціал британської педагогіки дійсно значний, він приваблює своєю безперечною оригінальністю та глибиною та не втрачає своєї актуальності впродовж багатовікової історії розвитку людської цивілізації. Стратегічним напрямком реформування освіти у Великій Британії передбачено посилення ролі та значення естетичного виховання у становленні гуманної,

© Величко Н. Особливості естетичного виховання учнів початкових класів у школах Великої Британії засобами казки

культурної та всебічно розвиненої особистості школяра, де подолання розриву між навчанням та вихованням покладається не лише на предмети художньо-естетичного циклу (літературу, музику, образотворче мистецтво та хореографію), але й на предмети «нехудожніх» дисциплін. Такий комплексний підхід спрямований на осмислення цілісності впливів цих предметів на систему естетичного виховання британських школярів. Педагогічна спільнота цієї країни зробила важливий крок в процесі реалізації художньо-естетичної парадигми освіти. Враховуючи підвищену емоційну сприйнятливості дітей молодшого шкільного віку, значну увагу в процесі естетичного виховання дітей цього віку британські педагоги приділяють казкам, які впливають водночас на почуття і свідомість дитини, сприяють формуванню моральних та естетичних почуттів, вихованню позитивного емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, сприяють виробленню у дітей розуміння людських характеристик, суспільних відносин, закріплюють у свідомості дитини визначення про те, що таке «добре» і що таке «погано», виховують у них уявлення про естетичність людських вчинків.

Аналіз досліджень. У Великій Британії цілеспрямований інтерес до казкової творчості пов'язується з іменами Дж. Джекобза (J. Jackson), С. Брауна (S. Brown), Л. Креді (L. Keady), Т. Хенлона (T. Hanlon) [2, 43]. Морально-естетичні ідеї британських народних казок знайшли відображення в літературній спадщині Дж. Баррі, Ф. Баррі, Р. Кіплінга, К. Льюїса, Е. Несбіт, Дж. Рескіна, Дж. Толкіна. Серед вітчизняних науковців до даної проблеми зверталися В. Анікін, М. Гагарін, С. Литвиненко, Я. Полякова, С. Русова, М. Чумарна, А. Щербо.

Метою статті є розкриття виховних можливостей казки в естетичному вихованні учнів початкових шкіл Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз британської педагогічної літератури свідчить про те, що естетичний потенціал казки містить у собі джерело моралі і водночас є могутнім засобом морально-естетичного виховання дітей. Під естетичним виховання засобами казки британські педагоги розуміють не лише розвиток певних здібностей та якостей учнів, а й виховання гармонійно розвиненої особистості для якої характерна естетична свідомість, наявність естетичних потреб і інтересів, здатність до творчої поведінки.

У казках народів Великої Британії значне місце посідає звеличення таких морально-естетичних якостей як працелюбність, кмітливість, чесність, терпеливість, стриманість. Ці риси завжди притаманні позитивним героям британських народних казок. Вони є переконливим прикладом наслідування для дітей та формують у них благородні почуття, бажання бути схожими на своїх кумирів.

У британській казковій фольклористиці люди і звірі тісно взаємодіють, підтримують і допомагають один одному. Тваринний і рослинний світи нерідко є одухотвореними, наділеними високими гуманістичними почуттями. Вони добросердні, віддані, розумні, відважні. Ці якості особливо шануються у британському суспільстві й посідають почесне місце у виховному ідеалі британської народної педагогіки. Я. Полякова, досліджуючи виховний потенціал британських народних казок, відзначає, що герої цих казок дуже яскраві й незвичайні. У них природа допомагає мудрим, працьовитим людям, як, наприклад, у валійських казках «Сім пшеничних зерен», «Сорочине гніздо або «Ромашкове поле» [2, 42].

На думку британських педагогів широке використання казок у навчально-виховному процесі початкової школи зумовлюється тим, що їх зміст викладений у цікавій для дітей формі, існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчин-

ків яких легко розуміється дітьми і це дає змогу визначити добрі та погані якості кожної дійової особи [5, 56]. Застосування казки у навчальній діяльності дає змогу забезпечити засвоєння різноманітної інформації у цікавій формі та формує позитивне ставлення дітей до різноманітних об'єктів та явищ на емоційному тлі казки [4, 55]. Введення казки в процес навчання сприяє закріпленню здобутих знань, передачі почуттів, отриманих при попередньому її сприйнятті та формування естетично-позитивного ставлення до того, що зображується. Естетична функція казки в процесі навчання, за визначенням Т. Хенлона (Т. Hanlon) виявляється в яскравому та динамічному зображенні подій, гіперболізації духовних та фізичних якостей персонажів [6].

Дослідженням встановлено, що у процесі навчання у початковій школі британськими педагогами дуже часто використовується дитяча казка Дж. М.Беррі «Пітер Пен», який є взірцем високої моральності, відповідальності за людей і довкілля, життя в будь-яких формах його виявлення. Пітер Пен вірний і відданий товариш. Він ніколи не зраджує. Незважаючи на небезпеку, часто ризикуючи власним життям, приходиться на допомогу тим, хто її потребує. Чесність, справедливість, надійність, кмітливість, вміння знайти доцільне рішення в будь-якій складній ситуації, оптимізм – чесноти, що втілюються в образі Пітера Пена. Вони найбільшою мірою відповідають британському естетично-виховному ідеалу. Ось чому Пітер Пен, не дивлячись на своє алегоричне походження, став національним героєм Великої Британії, щирим другом і улюбленцем не тільки британських, а й багатьох інших країн.

Широкою популярністю у початкових школах Великої Британії користується також казкова творчість Керола Льюїса – англійського дитячого письменника, автора пригодницької новели «Аліса в країні чудес» («Alice's Adventures in Wonderland») та «Аліса у задзеркаллі» («Through the Looking-Glass and What Alice Found There»). Обидві казкові історії розповідають про незвичайні пригоди дівчинки Аліси у наміряних країнах. Кожна подорож пов'язується із спілкуванням з тваринами, яких автор наділяє людськими рисами характеру як позитивними, так і негативними. Вони лагідні й драгівливі, турботливі й байдужі, відповідальні й легковажні, серйозні й кумедні, відверті й хитруваті, тобто їм притаманний весь спектр людських якостей. Аліса, спілкуючись з ними, вчиться критично оцінювати власну поведінку, доходить висновків щодо її естичної релевантності.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що казка як жанр фольклору органічно вписується в систему шкільного виховання Великої Британії, становлячи, разом із іншими жанрами народної творчості (прислів'ями, загадками, піснями) цілісну організацію виховного впливу на молодшого школяра. Її високий духовний потенціал базується, за слушним виразом Г. Шевченко – «на гармонійно розвиненій природній основі» [3, 6–7]. Через призму казки яка дуже часто використовується в навчально-виховному процесі молодшого школяра дитина опановує почуттєвий досвід співчуваючи горю та радіючи перемозі казкових героїв, відчуваючи і починаючи любити добро та красу. Усвідомлення дитиною відповідальності за власну поведінку, свої вчинки перед самою собою, перед іншими людьми є важливим завданням, що ставлять і намагаються вирішити британські вчителі використовуючи казку в процесі навчання. Казка, що систематично використовується у роботі з дітьми, навчає їх пережити радість від почуття або прочитаної історії; розвиває у них естетичні почуття, естетичні смаки, естетичне сприймання, естетичні нахили, естетичні здібності, уяву, пам'ять, інтереси; уможливорює глибше відчуття характеру; сприяє виникненню активного ставлення до життя; спонукає дитину до розкриття власного творчого потенціалу, вигадування на

Величко Н. Особливості естетичного виховання учнів початкових класів...
основі казкового сюжету ігор, складання віршів, малювання, придумування власних казок. Виступаючи еталоном «доброго», «світлого», «прекрасного», казка є одним із найкращих засобів формування у дітей естетичних почуттів та естетичного мислення яке згодом проявляється в культурі поведінки дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гагарін М. Виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / М. Гагарін. – Умань, 2007. – 196 с.
2. Полякова Я. Використання національних традицій природокористування в екологічній освіті Великої Британії : навч. пос. / Я. Полякова. – Донецьк : БСГ, – 2001. – 112 с.
3. Шевченко Г. Эстетическое воспитание в школе / Г. Шевченко / К. : Радянська школа, – 1985. – 144 с.
4. Brown S. Focus on European fairy tales / S. Brown. – New York : Prentice Hall, – 1992. – 104 p.
5. Chinen A. In the ever after : Fairy tales and the second half of life / A. Chinen. – Chiron Publications, 1989. – 216 p.
6. Hanlon T. General Guidelines for Teaching with Folk Tales, Fairy Tales, Fables and Other Short Works of Folklore [Електронний ресурс] / Т. Hanlon. – Режим доступу : <http://www.ferrum.edu/applit/studyg/studygfolk.htm>.

Статтю подано до редакції 08.10.2014 р.

Микола ГАЛІВ,
м. Дрогобич

ЛІБЕРАЛЬНІ ІДЕЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ– ПОЧАТОК ХХ ст.)¹

У статті проаналізовано вплив ідеології лібералізму на конструювання українського історико-педагогічного нарративу другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Автор описує прояви таких ліберальних ідей: підтримка освітніх реформ, критика усіх соціально-політичних сил, які виступали проти ліберальних змін, піднесення питання національного самовизначення, необхідність громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти, забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти.

Ключові слова: ліберальні ідеї, історія педагогіки, нарратив.

Haliv M. The liberal ideas in ukrainian history-pedagogy narrative (second half of XIX – early XX centuries). This liberal ideology impact on constructing Ukrainian historical and pedagogical narrative of the late nineteenth - early twentieth century are examined in the article. The author describes the liberal ideas manifestation as: support educational reform, criticism of all social and political forces, that opposed the liberal changes, raising the question of national self-determination, the need for civic initiative in education, ensuring women equal access to education.

Key words: the liberal ideas, the history of pedagogy, the narrative.

Галів Н. Либеральные идеи в украинском историко-педагогическом нарративе (вторая половина ХІХ – начало ХХ вв.). В статье проанализировано влияние идеологии либерализма на конструирование украинского историко-педагогического нарратива второй половины ХІХ – начала ХХ в. Автор описывает проявления таких либеральных идей: поддержка образовательных реформ, критика всех социально-политических сил, которые выступали против либеральных изменений, подъем вопроса национального самоопределения, необходимость общественной инициативы и самоорганизации в сфере образования, обеспечения женщинам равного с мужчинами доступа к образованию.

Ключевые слова: либеральные идеи, история педагогики, нарратив.

Постановка проблеми. Під впливом певних епістемологічних зрушень у філософському осмисленні наукового знання до української історико-педагогічної науки пройшло розуміння нарративності історіописання, його залежності від позаджерельного знання учених, дослідників. Власне у структурі позаджерельного знання значне місце посідають ідеологічні системи, або ж певна сукупність суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-духовних ідей та усталених міфів. Безумовно, на еволюцію українського історико-педагогічного нарративу значний вплив справила ліберальна ідеологія, артикуляція якої в педагогічному історіописанні потребує окремого дослідження.

Аналіз досліджень. Про вплив суспільно-політичних ідей, зокрема й ліберальних, на історико-педагогічні праці згадували Н. Гупан [4], О. Сухомлинська [15] та ін. Доволі детально окреслила ліберальні імплікації в українській позитивістській історіографії О. Богдашина [1]. На жаль, на сьогодні немає спеціальних досліджень, які б експлікували прояви ліберальних ідей у вітчизняному історико-педагогічному нарративі окресленого періоду.

© Галів М. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному нарративі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)

Мета статті – проаналізувати вплив ліберальних ідей на конструювання українського історико-педагогічного наративу другої пол. XIX – поч. XX ст.

Виклад матеріалу. Середина XIX ст. ознаменувалася тріумфом буржуазного лібералізму. Сформована як критика феодального суспільно-державного устрою, ідеологія лібералізму спиралася на феномен свободи, де мірою і гарантом індивідуальної, особистої свободи ставала приватна власність. Лібералізм як практика втілювався в принципах вільного ринку, конкуренції, плюралізму, парламентського демократизму, розподілу гілок влади і рівності перед законом. Державі при такому розумінні співвідношення свободи особистості та суспільства залишалася роль вартового, який стоїть на сторожі прав та інтересів особи в межах закону. У другій половині XIX ст. буржуазний лібералізм усе більше поступався наступові ліберальної ідеології соціально-реформаторського напрямку. Водночас XIX ст. для народів Європи було позначене прагненням до національної державності, що, у свою чергу, супроводжувалося вимогами проведення ліберальних перетворень. Тому набуття народами національної державності асоціювалося з посиленням ідей лібералізму загалом [6, 412].

Загалом на українських землях другої половини XIX – початку XX ст. бачимо поширення лібералізму двох напрямів: буржуазного (1840 – 1860-ті рр.) та соціального (1870 – 1910-ті рр.). Ліберальні ідеї розгорталися в контексті українського національного відродження, а відтак несли на собі значний, інколи навіть домінуючий субстрат національного дискурсу. Їх носіями ставали, здебільшого, представники інтелігенції, зокрема й науковці-гуманітарії, котрі часто будували свої наративи на фундаменті лібералізму (як позаджерельного знання). Не стали винятком й дослідники історико-педагогічної проблематики, яка тоді зароджувалася й охоплювала собою минувшину освіти (шкільництва) та педагогічної думки.

Водночас учені-суспільствознавці окресленого періоду перебували під значним впливом філософії позитивізму. Оскільки позитивізм розвивав принцип багатфакторності і цивілізаційний підхід, а останній орієнтував науковців на вивчення, передовсім, духовної культури, зокрема освіти, то саме позитивістській доктрині слід завдячувати спалахом дослідницької праці у сфері історії педагогіки. Український історико-педагогічний наратив, що постав в середині і другій половині XIX століття, сформувався здебільшого як наратив позитивістський із вкрапленнями романтизму (неоромантизму), кантіанства (неокантіанства) та інших інтелектуальних течій. Проте найбільш відчутний вплив на українську історико-педагогічну думку окресленого періоду справила ліберальна ідеологія. На переконання О. Богдашиної, історики-позитивісти українських земель, як правило, дотримувалися ліберально-реформаторських поглядів, разом з тим намагаючись знайти розв’язання проблеми національного самовизначення підкорених імперіями народів (особливо українського та польського) [1, 90–91].

Найяскравішим виявом ліберальних поглядів українських істориків освіти-педагогіки були сублімовані оцінки реформ у Російській та Австро-Угорській імперіях 1860 – 1870-х рр. Проведені згори реформи ними трактувалися як значний поступ до реалізації прав людини на здобуття відповідної освіти, мійого етап широкого розвитку шкільництва. Так, М. Константинович уже з перших слів свого нарису про освіту на Правобережжі у 60 – 70-х рр. XIX ст. безапеляційно стверджував, що народна освіта в Південно-західному краї починається з часу звільнення селянства – селянської реформи 1861 р. Усі попередні школи не бере до уваги через їх незначну кількість [8, 1]. Бу-

ковинський історик освіти, педагог і публіцист І. Карбулицький, описуючи розвиток шкільництва у своєму рідному краї називає «найсвітлішою» добою в австрійському шкільництві реформи Йосифа II 1770 – 1780-х рр. [7, 64], однак з неабияким піднесенням говорить про зміни наприкінці 1860-х рр. «А як настала ера конституційна, і всі вільнодумні, ліберальні та поступові елементи дістали нагоду в законадатних тілах публічно домагати ся між иньшим і шкільної реформи, чим виконували на правительстві пресню, то остаточно й воно мусіло братися за діло» [7, 65], писав учений, однозначно покладаючи ініціативу шкільної реформи 1869 р. на лібералів.

Відзначимо, що попри прихильність до лібералізму українські історики педагогіки окресленого періоду зазвичай схвально відгукувалися про центральну владу, передовсім представників правлячих династій та їхні заходи щодо освіти. Так, Г. Данилевський піднесено говорить про Петра I, котрий начебто мріяв про вплив науки на народ [5, 332–333], В. Мочульський вихваляє просвітницькі наміри і заходи Катерини II [11, 7, 14–16], а І. Карбулицький – Йосифа II [7, 27]. Звісно, можна припускати, що це робилося з огляду на цензуру чи культ монархії та імператорської влади, але не слід виключати й щирого захоплення ліберальними істориками постатями правителів-реформаторів.

Водночас дослідники доволі критично, а подекуди й різко оцінювали діяльність бюрократичного апарату та окремих чиновників у сфері освіти. Ще передпозитивіст, але переконаний ліберал Г. Данилевський критикував дріб'язковий контроль Чернігівської дирекції училищ (перша половина XIX ст.) за повсякденним життям шкіл [5, 331]. Позитивіст Я. Новицький засудив діяльність деяких шкільних інспекторів в Олександрійському повіті Катеринославської губернії, які на початку XIX ст. рвно займалися «вигнанням книг» зі шкільних бібліотек [12, 342]. Вивчаючи історію освіти Лівобережної України другої половини XVIII ст., Г. Максимович негативно оцінював ставлення козацької старшин до народної освіти. Історик навів як джерело чернетку рапорту Чернігівського полковника Милорадовича до керівника Малоросійської колегії П. Румянцева, в якому перший повідомляв про свої успіхи в організації навчання козацьких дітей грамоти і військовим вправам, приписавши наприкінці, що очікує від Румянцева подальших рекомендацій, а також нагород і похвали. «Із цього рапорта ясно видно, як ставилася Малоросійська старшина до справи просвіти народу: вона очікувала від цього «рекомендацій, похвали і нагороджень»» [10, 7]. Навіть не припустивши, що полковник Милорадович у рапорті просто вжив формальний вираз, Г. Максимович закинув одному з чільних представників козацької старшини Лівобережної Гетьманщини відсутність щирого прагнення підносити рівень освіти козаків.

Характеризуючи становище освіти Буковини наприкінці XVIII ст., І. Карбулицький писав: «З причин, що в тих часах стало повівати майже в цілій Європі троха вільнішим духом, а особливо середна інтелігенція ба й просте селянство та робітничі класи стали одушевляти ся ліберальними ідеями, то всякі шляхтичі – дідичі, капіталісти – фабриканти та иньші людці, що жили виключно кровавим потом простого народу як селянського так і робітничого, стали побоюватись, що нове покоління, дійшовши через освіту до зрозуміння своєї горожанської гідности, стане і з ними розраховувати ся. Тому то старалась вся аристокрація в кожній державі всіма силами придушувати народну освіту, представляючи міродайним правительственным кругам злі наслідки такої освіти темних селянських мас, і всі з острахом вказували на події в Франції. Перед подіями великої французької революції мали всі ті, що користували ся будь-якою властину над простим народом, великий вплив на уложене відносин, ба навіть мо-

нархи піддавались волі всемогучої шляхти і коли вже не цілковито сприняли, то бодай не дозволяли народній школі відповідно розвивати ся. Так діяло ся і в Австрії» [7, 26–27]. Як бачимо, буковинський учений-позитивіст відверто експлікував свої класово-соціальні погляди і ліберальні ідеали, засуджуючи за соціальне гноблення шляхту і капіталістів, дорікав їм за протидію поширенню народної освіти. Для нього народна освіта – це безумовний шлях до громадянського суспільства (з притаманною йому «горожанською гідністю»), соціально-правової емансипації, встановлення справедливого ладу. Водночас виказував свій пієтет до урядової адміністрації, політичних, у даному разі, монархічних властей, називаючи їх «міродайними» і шкодуючи, що навіть монархам диктувала свою злу волю всемогутня шляхта.

Загалом І. Карбулицький осудливо ставився до всіх «елементів ретроградних» [7, 68], які виступали проти розвитку шкільництва. Передусім дісталось від нього польській шляхті, яка дійшла «до переконання, що чим нарід простіший, темніший і менш освічений, ... тим більше він покірний» [7, 27–28]. Поряд з «великопанськими кругами» критикував й духовенство, клерикалів, які, «користуючись своєю впливовою силою, спиняли всяку народну освіту, вільну думку і взагалі всякий поступ» [7, 27].

Як представник ліберальної інтелігенції, І. Карбулицький нарікав й на несвідоме селянство: «Можна собі легко уявити, як серед таких обставин виглядала народна школа в тих часах, коли зважимо, що сільський нарід по більшій часті ще й сьогодні не може як слід оцінити далекоюсяглого значіння народної школи і не відносить ся до неї так прихильно, як се повинно бути» [6, 29]. Відтак виступав, зокрема, й проти утримання вчителів громадами, бо ж така практика кінця XVIII – першої половини XIX ст. показала, що громади часто ігнорували свої фінансові зобов'язання щодо педагогів [7, 47]. З цієї оцінки бачимо, що автор не був народником і не відстоював ідей громадського соціалізму, навпаки, виступав за посилення ролі держави у розширенні системи освіти та підготовці вчителів. Це, зрештою, також відображало проурядову позицію І. Карбулицького.

Поряд з критикою діяльності антиліберальних сил у сфері освіти, українські вчені артикулювали й національну проблематику. Ще передпозитивіст Г. Данилевський поставив питання вивчення дітьми української мови в школах Харківщини. Через кілька років після Валуєвського циркуляру він зауважив: «Доля української мови в харківських школах – предмет, який вимагає особливого обговорення і мимоходом до нього ставитися неможна» [5, 362–363]. Денаціоналізацію (полонізацію і румунізацію) «руських» дітей у школах Буковини першої половини і середини XIX ст. різко засуджував І. Карбулицький. Зокрема, католицькій консисторії учений закидав негативне ставлення до використання «руської» мови в місцевих школах: «Латинська консисторія не допускала рускої мови до народної школи, бо очевидно бояла ся, щоби се не поспувало їй єї польонізаційних замірів та впакувала на Буковину мову польську. Значить, лат. консисторія поступала собі супроти нашого народу дуже несправедливо» [7, 55]. Подібно критикував й одну з православних шкіл краю, яка «під впливом шовіністичних агітацій» стала «просто румунізаторською фабрикою» [7, 37].

Водночас І. Карбулицький засуджував й онімечення учителів та учнів, зокрема критикує німецькомовну підготовку майбутніх педагогів в чоловічій та жіночій учительських семінаріях Чернівців. У цих закладах руська і румунська мови викладаються лише як навчальні предмети, але не є викладовими. Дослідник наголошував, що такий стан відчуває вихованців семінарій від рідної мови, а тому «нема що ди-

увати ся, коли часом приходять ся стрічати учителя-Русина чи Волоха, що навіть до ладу бесідувати не вміє по своєму» [7, 92]. «І помімо того, – вів далі мову історик й педагог, – що після всяких научних засад ширень народної освіти, якої для обох буковинських народів так дуже потрібно, можливе тільки на підставі народної мови, дають нам ще й донині учителів із виключним німецьким образованием!» [7, 93]. Із наведених цитат бачимо, що І. Карбулицький, і як позитивіст-сцієнтист (бо апелює до «научних засад», які доводять необхідність рідномовної освіти), й як ліберал відстоює інтереси не лише українського, але й румунського – «обох буковинських народів». Тракуємо це як вияв високої культури міжетнічних взаємин, національної толерантності, що здебільшого притаманні мешканцям національно-культурного пограниччя, яким власне й був І. Карбулицький. Питання національного дискурсу були для нього настільки гострими, що вчений у своєму історичному наративі з історії шкільництва на Буковині все ж переступив через проурядову (проавстрійську) лояльність і розкрикував віденський уряд за те, що попри рішення краєвого сейму і краєвої шкільної ради Буковини, не відбулося «перетворення черновецької (учительської. – М.Г.) семінарії німецької в напрямі націоналізації (переведення на одну з краєвих мов. – М.Г.)» [7, 93].

Осудливо І. Карбулицький ставився і до порушення принципу міжнаціональної толерантності, розпалювання міжнаціональної напруги і ворожнечі з політичною чи будь-якою іншою метою. Так, описуючи різні педагогічні видання, згадав започатковану учителями румуном Михайлом Кисановечем та німцем Генриком Кінером 1901 р. в Чернівцях «станово-політичну часопись» «Freie Lehrer-Zeitung» (пізніше – «Neuefreie Lehrer-Zeitung»). Він позитивно описував її початкову діяльність – критику шкільних властей, повітових шкільних інспекторів, наголошував на тому що газета відзначалася «своєю завзятою борбою проти всяких кривдників і гнобителів учительського стану, проти попівських вибриків та клерикалізму взаглі» [7, 115]. Очевидно така політика і тематика газети дуже імпонувала лібералу-позитивісту-антиклерикалу І. Карбулицькому, який поділяв подібні ідеї. Натомість шкодував, що згодом цей «часопись» потрапила під вплив «волоських верховодів», чим зрадила свою попередню «здорову програму», і відвернула від себе не лише руське вчителство, але й «прочих справді поступових учителів, які в такім манері дабачують велике зло для учительських загальних інтересів» [7, 115]. Буковинським ученим така одностороння національна пропаганда, яка відкидала ідею міжнаціональної злагоди поміж педагогами, міжетнічну толерантність, була потрактована як явище, що суперечить поступу, суспільному прогресу, а тому й писав про те, що «поступові учителі» відвернулися від таких ідей і такої преси.

Слід зауважити, що серед прихильних до позитивізму українських істориків педагогіки, попри їх ліберальні погляди, траплялися й науковці, у яких почуття «національної образи» набувало ксенофобських рис. З цього приводу О. Богдашина відзначила, що «навіть лібералам інколи були притаманні напівприховані стереотипи щодо інших етносів та конфесій, а також інших національних та державних історій. У працях істориків-позитивістів з їх проголошенням культом об'єктивності спостерігалось більш приховане полонофобство та антисемітизм, ніж наприклад, у пізніх романтиків М.І. Костомарова чи П.О. Куліша» [1, 171].

Серед український істориків освіти певні полонофобські інтенції спостерігаємо в О. Левницького. В опублікованій 1906 р. статті про шкільництво Правобережної України 1840-х років він засудив освітню політику російських властей, назвавши її

реакційною, спрямованою на боротьбу з вільнодумством. Водночас учений виявив нетерпиме ставлення до розбудованої Т. Чацьким мережі польських навчальних закладів на Правобережжі, дорікав російським властям за передачу тамтешніх шкіл під нагляд місцевих адміністративних органів, бо ж вони склалися з представників польського дворянства [9, 1–2]. Автор історичного нариса розвитку початкової освіти в Кам'янці-Подільському А. Панасюк (1904 р.), майже цілковито дотримуючись фактологічно-позитивістського викладу матеріалу, усе ж сконструював його таким чином, що у доволі непривабливому світлі поставали як польські навчальні заклади (наприклад, єзуїтська школа), так і єврейські освітні осередки (талмуд-тори, хедери, ешиботи) у місті. Наводячи рапорт директора Вошиніна, який в середині 1840-х рр. здійснював нагляд у тому числі за єврейськими школами, дослідник змалював доволі невідрадну картину здобуття дітьми освіти в тісних і брудних приміщеннях («малих, смердючих, сирих халупках») при низькому рівні знань («невігластві») і педагогічної підготовки єврейських учителів, які «засліплені упередженнями» і є «джерелом тої темряви, у котрій вони блукають», відсутності засобів у єврейських сім'ях для морального розвитку дітей тощо. На основі цього, безумовно упередженого рапорту, А. Панасюк робить висновок, що саме таким до середини 40-х рр. XIX ст. був стан єврейських шкіл та освіти [14, 23–24]. При цьому він, по-суті, однозначно схвалює заходи російського уряду щодо денационалізації цих «іногородців», зокрема підтримує задекларовану у затверджених імператором «Головних основах освіти євреїв» (13.11.1844 р.) мету, яка полягала «у поступовому зближенні їх (євреїв. – М.Г.) з християнським народонаселенням і у викоріненні марновірства і шкідливих забобонів, які навіюються вченням талмуду» [14, 24]. Автор не бачить в цих кроках антисемітського, асиміляційного змісту, натомість трактує їх як бажання уряду «якомога краще поставити справу освіти євреїв» [14, 24].

Проявом ліберальних поглядів українських учених-істориків освіти стало піднесення ідеї громадської ініціативи і самоорганізації у справі розвитку народної освіти. Такі інтерпретації спостерігаються передовсім у позитивних характеристиках братських шкіл кінця XVI – XVII ст. не лише як осередків православного виховання й альтернативи католицькому, передовсім єзуїтському шкільництву, але і як прикладу саморганізації народу і громади у боротьбі за освіту для дітей. Так, М. Грушевський у праці «Культурно-національний рух на Україні в XVI – XVII віці» писав про організацію своїх сил середньою верствою тогочасного суспільства – міщанством – для культурної і національної боротьби. Організацію українськими міщанами та представниками інших верств церковно-релігійних братств він трактував як солідаризуючий елемент, що вів до становлення своєї національної влади [3, 106, 109–110]. Реформоване ж 1586 р. Львівське Успенське братство, на думку історика, мало стати «начальним органом нової організації, релігійної на зверх, національної в основі своїй, яка мала обняти цілу Україну» [3, 112]. «Брацька організація, з львівським брацтвом на чолі, стає таким чином контрольним органом церкви й суспільности, трибуналом – на перший погляд – в справах релігії й моральности тільки, але в основі своїй трибуналом національним взагалі, певного рода національним українським правительством» [3, 113], – стверджував М. Грушевський.

Подібно й Б. Грінченко в одному з науково-популярних нарисів характеризував братства як результат громадської ініціативи городян, що взялися «лад заводити» у церкви та культурно-освітній справі. «Кожен народ, – повчально писав відомий публіцист і громадський діяч, – тільки тоді може добре жити, коли він не перестаючи

освічується, розумнішає і через те знає як завести в своєму житті кращий лад і дбає про те, щоб його заводити... і велику вагу просвіти й науки зрозуміли дуже добре братства та й заходилися заводити свої школи, свою науку» [2, 24].

Самоврядний принцип у справі організації шкільництва підтримували представники земств у підросійській Україні. Зокрема, відомий діяч земського руху М. Константинович, який в одній зі своїх історико-статистичних брошур 1875 р. особливо відзначив сільські общини Волинської, Київської та Подільської губерній, які виявляли ініціативу щодо заснування і утримання однокласних сільських шкіл, і навіть навів форму «Мирського приговору» – громадської ухвали щодо заснування школи і зобов'язань членів сільської громади з приводу матеріального забезпечення вчителя та освітнього осередку [8, 31–33].

Одним із виявів впливу ліберальних ідей на вітчизняний історико-педагогічний наратив другої половини XIX – початку XX ст. стала емпірична питання жіночої емансипації, зокрема у сфері освіти. На батьох українських вчених справили враження переконання одного з чільних англійських лібералів та науковців-позитивістів Дж. Ст. Міля, котрий, як відомо, активно виступав за надання жінкам виборчих прав, піднесення їх правового, а відтак і соціального становища у суспільстві. У власне педагогічній думці ці ідеї артикулювалися у вимогах забезпечення жінкам рівних з чоловіками умов доступу до освіти, у тому числі й вищої, та навіть у розробці методики навчання і виховання дівчаток. Натомість в історико-педагогічній науці вони виявилися крізь призму «гендерних» оцінок авторів тих чи інших історичних фактів. Зокрема, Г. Данилевський, описуючи розвиток шкільництва на Харківщині у XVIII – першій половині XIX ст., часто відзначав наявність чи відсутність навчальних осередків для дівчат (наприклад, висловив жаль з приводу відсутності в містечку Зміїв шкіл для дівчат [5, 363]). Як представник ліберальної інтелігенції та активний учасник земського руху Я. Новицький виступав за освіту жінок і у власних дослідженнях обов'язково підкреслював історичні успіхи в цій справі у своєму повіті. «Зауважимо до слова, – писав він, – що потреба освіти жінки все більше і більше проникає в народну свідомість; число дівчат (у школах. – М.Г.) збільшується щорічно. Збільшення особливо спостерігається там, де викладає жіночий персонал в якості вчительок, помічниць; де число предметних уроків доповнюється рукоділлям, що має практичне застосування в житті сім'ї» [12, 354].

Висновки. Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. до українського історико-педагогічного наративу, який перебував на стадії становлення і накопичення дискурсивних практик, проникають ліберальні ідеї буржуазного, соціального, національно-консервативного змісту. Серед них виділимо підтримку освітніх реформ, критику урядового чиновницького апарату від освіти та усіх соціальних сил, які виступали проти ліберальних змін, піднесення питання національної самовизначення, громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти, забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти. Перспективним напрямом досліджень уважає вивчення питання впливу ідей національного відродження на історико-педагогічні праці українських авторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богдашина О. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.) / О. Богдашина. – Х. : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2010. – 480 с.
2. Грінченко Б. Братства і просвітна справа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького / Б. Грінченко. – К. : Видання Т-ва «Просвіта» у Києві, 1907. – 38 с.

3. Грушевський М. Культурно-національний рух на Україні в XVI – XVII віці / М. Грушевський. – Київ – Львів : Друкарня «С.В. Кульженко», 1912. – 248 с.
4. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
5. Данилевский Г. Харьковскія народныя школы, 1732 – 1845 г. / Г. Данилевский // Украинская старина. Материалы для истории украинской литературы и народного образования. – Харьков : Издание Заленского и Любарского, 1866. – С. 287–403.
6. Донченко С. Дещо з історії лібералізму / С. Донченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2005. – Вип. XIX. – С. 411–414.
7. Карбулицкий І. Розвій народного шкільництва на Буковині / І. Карбулицкий. – Вишківці : З друкарні товариства «Рускої Ради», 1907. – 148 с.
8. Константинович М. Нѣкоторыя данныя о народномъ образованіи въ Юго-западномъ краѣ / М. Константинович. – К., Б.и., 1875. – 57 с.
9. Левицкий О. Изъ жизни учебныхъ заведеній юго-западнаго края въ 1840-хъ годахъ / О. Левицкий. – К. : Типо-литографія Т-ва Н.А.Гирича, 1906 – 27 с.
10. Максимовичъ Г. Обученіе грамотѣ и воинской экзерциціи въ Старой Малороссіи въ концѣ XVIII вѣка (По дѣлу архива Харьковскаго Истор.-Филол. Общ. Черниговскій отдѣлъ № 2413) / Г. Максимовичъ. – К. : Типографія Т.Г.Мейнандера, 1913. – 56 с.
11. Мочульский В. Просвѣщеніе на Югѣ Россіи въ царствованіе императрицы Екатерины II. Рѣчь, произнесенная въ торжественномъ собраніи Имераторскаго Новороссійскаго Университета 7-го Ноября 1896 года / В. Мочульский. – Одесса : Типографія Штаба Округа, 1897. – 20 с.
12. Новицкий Я. История народного образования. Итоги народного образования в Александровском уезде (Екатеринославской губ.) (1866 – 1886 г.) // Новицкий Я. Твори в 5-ти томах. – Т. 1. – Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2007. – С. 338–359.
13. Новицкий Я. К истории народного образования в Екатеринославской губернии // Я. Новицкий. Твори в 5-ти томах. – Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2007. – Т. 1. – С. 324–337.
14. Панасюкъ А. Историческій очеркъ начальнаго образования въ г. Каменецъ-Подольскѣ / А. Панасюкъ. – Каменецъ-Подольскъ : Типо-Литографія Л.Ландвигера, 1904. – 65 с.
15. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

Статтю подано до редакції 09.10.2014 р.

Владислав ГРИЩУК,
м. Ченстохова (Польща)

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНИХ РЕФОРМ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується актуальна проблема навчання, виховання та розвитку учнівської молоді в сучасних умовах реформи в системі безперервної освіти та підготовки менеджерів до професійної діяльності в сучасних умовах ринкової економіки.

Ключові слова: освіта, навчання, розвиток, виховання, управління, менеджмент, начальні заклади, ринок, компетентності.

Grischuk V. Theoretical and practical principles of modern education sector reform in Poland and european schooling. This paper examines the burning issue of training, education and development of young students in modern terms reforms in the system of continuous education and training of managers for professional careers in the modern market economy.

Key words: education, training, development, education, administration, management, education institutions, market competence.

Грищук В. Теоретические и практические принципы современных реформ в области образования в Польше и европейской школьного образования. В статье исследуется актуальная проблема обучения, воспитания и развития учащейся молодежи в современных условиях реформы в системе непрерывного образования и подготовки менеджеров к профессиональной деятельности в современных условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: образование, обучение, развитие, воспитание, управление, менеджмент, учебные заведения, рынок, компетентности.

Актуальність проблеми. Як стверджує Оксана Овчарук, реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь, і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Європейські країни в нинішніх умовах розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [7, 13].

Професор М. Вачевський зазначає, що сучасне життя в Україні позначене докорінними політичними, соціально-культурними, економічними змінами у всіх сферах. Формується ринкове середовище в якому менеджмент набуває особливого значення для будь-якої організації. Менеджерські функції виконують багато людей, яким необхідні спеціальні знання. І це вимагає від них опанування менеджменту та його функцій у виробничій сфері, що є одночасно і наукою і мистецтвом [1].

© Грищук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти

Професор С. Ніколаенко стверджує, що на початку нового тисячоліття істотно зростає роль освіти в сучасній цивілізації. Вона повинна відіграти важливу роль у творенні гуманнішого світового порядку зі справедливим розподілом економічних благ і прихильною до людини політичною владою. Європейський досвід переконливо свідчить: чим вищим є рівень освіти населення, тим краще живуть люди, досконалішими є демократичні інститути.

Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи потребує нової парадигми освіти. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базувалася на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання XXI століття стає всебічний розвиток людської особистості як рівновеликої цінності. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя у швидкоплинних змінах соціокультурних умов і професійної діяльності [6, 7–8].

Аналіз досліджень. Серед вітчизняних та зарубіжних науковців, роботи яких дозволяють виявити теоретичні і практичні засади менеджменту та його основні функції слід віднести авторів Б. Андрушків, О. Кузьмін, А. Андрев, Н. Гришина, М. Вачевський, Г. Дмитренко, М. Єрмошенко, С. Єрохін, О. Стороженко, В. Мадзігон, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Р. Пушкар, Н. Тарнавская, В. Немцов, В. Крижко та ін.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні і практичні засади менеджменту освіти в Україні та зарубіжних країнах, та його основні функції у виробничій сфері.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку економічна освіта країн Європейської співдружності переживає процес реформування, найсуттєвішою ознакою якого є зближення, створення єдиного простору, вироблення критеріїв підготовки фахівців з вищою економічною освітою. Оскільки цей процес вже розпочався у більшості країн, можливим стає виявлення певних особливостей, характерних для економічної освіти більшості з них [2, 340].

Європейські країни, які приймали участь у міжнародному проєкті «DeSeCo», метою якого було визначити ключові компетентності, що впроваджуються у загальноосвітніх школах і відповідають сьогднішнім потребам ринкової економіки та розвитку суспільства, визначилися з основними чинниками компетентностей, які найбільш відповідають системам освіти країн, освіта для яких займає пріоритетні напрямки розвитку суспільства і основні ключові компетенції:

- предметна компетенція (**subject-matter competence**) — можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичними відбиттям;
- особистісна компетенція (**personal competence**) — розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання;
- соціальна компетенція (**social competence**) — здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, динамічні знання;
- методологічна компетентність (**methodological competence**) — є вимогою для розвитку предметної компетентності. Означає гнучкість, і само спрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення [4].

Зазначимо, що у ході аналізу зарубіжної літератури з даної проблеми ми виділили наступні закономірності країн, які здійснюють підготовку і виховання молоді до сучасної економічної освіти. Високий рівень освіти, знання порівнюються до «людського капіталу» кожної країни, що примножується значною мірою за рахунок співпраці з іншими, насамперед прикордонними країнами-сусідами. Широкий розвиток науки і освіти є потужним джерелом економічного зростання. Про це свідчить практика багатьох

передових високо розвинутих країн. Наприклад, на «людський капітал у Японії припадає 80% усього капіталу, в Люксембурзі – 83%, Швейцарії – 78%, у Франції – 76%, США – 59%, Німеччині – 79%. Це переконливі аргументи на користь освіти, трансформаційних процесів, як відзначено професором з Польщі Романом Паторою [9, 92].

Впровадженню реформ системи освіти у Польщі сприяє наростаюча необхідність вирішення завдання, яке випливає з пресів, інтеграції з Європейським Союзом, та необхідність змін. Які виникають з реформами державного устрою. Виникаючий демографічний спад, тобто зменшення кількості дітей в шкільному віці, приводить до того, що найближчі роки будуть особливо сприятливим моментом для реформ. Новий шкільний устрій охоплює етапи освіти від дитячого садка до аспірантури. Навчання в дитячих садках залишається необов'язковим. Обов'язкову науку розпочинають семилітки в першому класі нової шестирічної початкової школи.

6-річна початкова школа для дітей віком від 7 до 13 років. Попереджує її необов'язковий дитячий садок з однорічним підготовчим класом до школи. До таких класів, що називають «нульовками», перед реформою ходили майже 100% дітей.

3-річна гімназія для учнів від 13 до 16 року життя. Гімназія і початкова школа розділені, тому що різні шкільні проблеми дітей і підлітків.

3-річний профільний ліцей або 2-річна професійна школа, до яких переходить молодь після закінчення гімназії. Ліцей має загальноосвітній характер і зорієнтований за профілями, а його випускник може розпочинати навчання у ВНЗ. Професійна школа дає професійні кваліфікації та можливість продовження навчання у дворічних додаткових ліцєях, які дають право навчатися в ВУЗ. Обидва типи шкіл реалізують правило обов'язкового навчання до 18 року життя, відкривають можливість для дальшої науки.

Вищі школи мають проводити набір випускників до двох типів ВНЗ: професійних та академічних, які пропонують освіту і ступеня або однорідну магістерську освіту. Однаково як після вищої професійної школи, так і після 1 ступеня академічної освіти можна продовжити навчання на магістерському рівні. Після вищої освіти передбачається аспірантура.

Нова система освіти Польщі Передбачає відповідні етапи контролювання ефектів навчання, а саме:

- перевірка компетенцій учня після закінчення науки в початковій школі, яка не носить селекційного характеру, а лише дає інформацію про рівень досягнення випускника 6-класної початкової школи;
- профорієнтаційна перевірка – організована на закінчення навчання в гімназії, метою якої є визначення рівня знань та умінь учнів, а також їх нахилів. Результати подаються в бальній формі. Від кількості отриманих балів залежить у майбутньому доступ без вступного екзамену до різних шкіл і рівнів ліцєїв та професійних шкіл;
- державні випускні екзамени організовано на основі правил, що належать до програми «Новий атестат зрілості» (НАЗ).

Нова шкільна система є треступеневою, що дає можливість об'єднати організацію шкіл, програм і методів навчання, методів оцінювання та програм виховання, до специфічних вимог учнів кожної вікової групи – набудь якому етапі психічного і фізичного розвитку.

Початкова школа формує уміння, які дають можливості пізнання світу, самостійного навчання та роздумів. Вказує на побудову світу і викликає пізнавальну цікавість та мотивування учня до дальшої освіти.

Гімназія – дає можливість учням пізнати мову і зміст галузей людських знань та готує до самостійного навчання, допомагає при прийнятті рішень щодо напряду дальшої освіти.

Профільний ліцей і професійна школа допомагають учневі створити власну майстерню інтелектуальної праці, підготують до свідомого вибору, повної і відповідальної участі у суспільному житті і керуванні власним розвитком.

Як зазначають Г. Сгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельничекно протягом 1989 – 2005 років Польща пройшла шлях від тоталітарного управління до демократизму, верховенства законів і децентралізації освіти, створивши нові умови для творчості педагогічних працівників. Процес децентралізації освіти в країні здійснювався в три етапи [4, 133–134], а саме:

Перший етап (1989 – 1995 рр.) ознаменувався істотними законодавчими змінами і їх практичним впровадженням у польському шкільництві. У 1990 році було прийнято «Закон про місцеве самоврядування», згідно з яким польським гмінам (найменшим самоврядним територіальним одиницям країни) було надане право вирішувати всі громадські справи місцевого значення, в тому числі й у галузі освіти. У 1991 році вступив у силу Закон про систему освіти та основні державні школи як обов'язкові для загалу учнів. Закон надавав також можливість розвивати мережу недержавних шкіл, впроваджувати релігієзнавство як шкільний предмет під наглядом церкви (костелу) і розповсюджувати на ринкових засадах альтернативні підручники. У 1993 році опубліковано Закон про фінансування змін з державного бюджету (6,6%). Згідно з цим законом дитячі садки перейшли під юрисдикцію гмін, на території яких вони розташовані. 1996 рік став завершальним для цього етапу освітніх реформ.

Другий етап (1996 – 1998 рр.). Реформування народної освіти було продовжене і супроводжувалося передаванням дошкільних установ і початкових шкіл в підпорядкування органів місцевого самоврядування. Це відбувалося на тлі широкої адміністративно-управлінської реформи, що охопила такі суспільні галузі, як охорона здоров'я, соціальне страхування, територіальний устрій (було створено додаткові одиниці територіального поділу – повіти). Розпочався перехід від централізованого бюрократичного державного управління до самоврядності місцевих громад.

Третій етап освітніх реформ тривав у Польщі з 1999 по 2005 рік і полягав у збільшенні повноважень органів місцевого самоврядування – повітів, воєводств, зокрема і в тому, що стосується забезпечення функціонування закладів шкільної освіти (фіксування, педагогічний нагляд, створення навчальних програм і підручників, підвищення кваліфікації вчителів автономний шкільний менеджмент).

Поступальна децентралізація польської освіти полягає в тому, що:

- органи місцевого самоврядування отримали право створювати й фінансувати навчальні заклади, а також ліквідувати їх в разі необхідності;
- директорам школи було делеговане право добирати педагогічні кадри й підвищувати оплату їхньої праці з урахуванням рівня педагогічної кваліфікації і в установленій законодавством спосіб;
- до створення навчальних програм та їх методичного забезпечення отримали змогу долучатися вчителі за умови погодження їхніх дій з директором школи та Міністерством освіти;
- вчителі й учні отримали можливість вільно обирати підручники, чому посприяв конкурентний принцип підручникотворення;

- був посилений контроль за якістю шкільної освіти завдяки зміні системи педагогічного нагляду, впровадженню зовнішніх екзаменів на етапі завершення початкової школи, гімназії та ліцею (матура);
- посилюється вплив громадськості на систему освіти, зокрема це стосується прийняття управлінських рішень, формування освітньої політики на місцевому рівні, планування розвитку шкільництва, самооцінки шкіл щодо проведеної навчально-виховної роботи;
- зросла автономія шкільних навчальних закладів та їх роль як громадських інституцій.

Слід зазначити і про професійний статус вчителя та його винагороду за працю, які ввійшли у життя з квітня 2000 року. Від цього часу професійне підвищення вчителя зумовлене підвищенням кваліфікації, а винагорода пов'язана з якістю парці.

Заробітна плата вчителя у Польщі залежить від стажу праці, рівня освіти, отриманих кваліфікаційних досягнень і якості праці. Щоб отримати підвищення вчитель повинен здати відповідні професійні екзамени [10].

Моделі шкільної освіти у Західній Європі відрізняються і за методами оцінки знань учнів. Наприклад, у Швеції в інтересах забезпечення найкращого розвитку особистості учня, дітям майже до 14 років не виставляють оцінки за відповіді на уроках. Оцінка рівня знань учня робиться тільки у тих випадках, коли батьки просять виставляти оцінки і то найчастіше у приватних закладах навчання. У Німеччині будь-яка атестація, подібна до іспиту на ступінь бакалавра, викликає особливу увагу і відповідальність вчителя. Але деякі педагоги відходять від таких традицій і оцінюють знання учнів якомога раніше – у молодших класах, щоб привчити їх до більшої відповідальності за засвоєний рівень знань. В Англії спостерігається тенденція до авторитарного навчання і більш чіткої оцінки знань учнівської молоді. Така система освіти, вважають західні педагоги, є подібною до французької моделі як відзначає Г. Семєко в роботі [8, 41].

Особливою відмінною рисою французької школи є екзамен на ступінь бакалавра. Це певної міри «національна гордість». У проведенні такого іспиту більшість педагогів Франції вбачають основний критерій існування ліцеїв як навчальних закладів, що розвивають та формують високий рівень компетенції.

Доцільно згадати про навчання молоді в Ірландії і Італії, які надають перевагу французькій моделі, де випускника навчального закладу оцінює зовнішня комісія. В Італії біля 95% випускників ліцеїв для отримання атестата зрілості здавали екзамени з двох усних і двох письмових, і саме це забезпечувало право вступу до вищих навчальних закладів. Починаючи із 1999 року, в Італії замість іспитів на атестат зрілості почали запроваджувати іспити за моделлю французької моделі присвоєння бакалавра, і це дало підставу стверджувати про досягнення рівня знань із необхідних програм навчання, затверджених Міністерством освіти. нововведенням передбачалося, що 20 балів присвоюється випускникам, знання яких постійно контролювалися протягом трьох років навчання у ліцеї, а успішність відповідає вимогам навчального процесу, як відзначено Н. Ничкало, В. Кудін [6, 98–99].

У Греції кожного червня проходять шкільні випускні екзамени на ступінь бакалавра. Ліцеїсти повинні здавати чотири екзамени, результати яких визначають їх майбутнє. Враховуючи важливе значення екзаменів на ступінь бакалавра, більшість учнів надають перевагу отриманню середньої освіти в ліцеях. Це ставить під удар існуючі системи вечірніх шкіл, де такого іспиту немає. Щоб змінити ситуацію, уряд Греції починаючи із 2000 року, започаткував реформу школи другого ступеня, за якою випускний екзамен

повинен бути замінений постійним контролем за успішністю, а також супроводжуючими іспитами в процесі навчання, починаючи із першого класу навчання.

В інших західноєвропейських країнах для оцінки знань використовують контроль (Швеція, Бельгія, Іспанія) або постійний контроль у поєднанні з випускними екзаменами. У багатьох країнах, наприклад, в Німеччині, відповідальність за навчання покладається на школу. В Нідерландах взяли за основу більш зважливий підхід, а саме: відповідальність за навчання несуть батьки учнів, а школа здійснює роль супроводжуючого контролера, допомагаючи їм виконувати цю функцію. Звідси випливає теза про дуже високу роль батьків у процесі навчання у всіх школах Нідерландів, а також вибір переваг релігійних, філософських і політичних чинників для формування професійної компетенції під час вибору батьками школи для своїх дітей.

Оскільки основи успішної майбутньої кар'єри та професійного росту особистості закладаються в школі, педагоги Нідерландів вважають, що основи адекватної поведінки на ринку праці мають бути закладені та розвиватись передусім у початковій та середній школі. Базові вміння, до яких належать читання, письмо, математичні здібності, спільне розв'язання проблем, необхідно виробити ще в початковій школі та розвинути в середній і професійній. Основна та професійна школи мають розвивати одні й ті ж здібності по-різному. Відповідальними за визначення, впровадження та контроль за набуттям ключових компетентностей має бути покладено на Міністерство освіти, культури та науки.

Американський досвід бізнес-освіти, освіти менеджерів-практиків є провідним у світі. Серед тих країн, що наслідують його, зберігаючи при цьому національну специфіку, є Англія та Франція.

Проблема яка постає перед закладами освіти, що здійснюють підготовку менеджерів в Україні, вимагає адаптації зарубіжного досвіду до сучасних умов економіки, адже пряме впровадження зарубіжного досвіду професійної підготовки менеджерів без урахування особистісного розвитку економіки, соціально-політичних особливостей, історичних та культурного розвитку України, не буде ефективне [2, 102].

В процесі дослідження нами вивчалися країни Європи які мають досвід вивчення економіки, та використовують методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. Більшість країн Європи впроваджують поняття компетенції та їх втілюють в навчальний процес дотримуються єдиних напрямків, систему освіти будувати на між предметних зв'язках, орієнтацію роботи особистості в команді, індивідуальних особливостях. Компетенція у випускників ВНЗ виходять з критеріїв, що характеризують: багато вимірність (комбінація знань, поглядів, вмінь та відносин); досяжність (різними змістовними обсягами, формально, та неформально свідомо та підсвідомо); прозорість (застосовність у різних контекстах та ситуаціях); багатofункціональність (для досягнення різних цілей виконання різних завдань, і розв'язання проблем).

Всі країни Європи дотримуються категорії соціальної компетентності – активна участь у житті суспільства, багато культурний вимір та поняття рівних можливостей; комунікативні компетенції (зокрема наполегливість, вміння відповідати за себе та свої рішення), вміння співпрацювати [3].

Співпраця ВНЗ прикордонних регіонів України і Польщі дала нам змогу в процесі дослідження виробити ряд рекомендацій щодо організації освіти; створення умови для обміну студентами і викладачами для підвищення професійної компетенції випускників на рівні Європейського союзу. На основі наукових джерел можна сказати, що най-

більшого досвіду і успіхів в економічній підготовці молоді досягнуто у США, Англії та Німеччині. До цього рівня без застережень слід віднести економічну освіту і підготовку молоді в Україні. Це проявляється, перш за все, у формуванні в молоді економічного мислення, належних професійних компетенцій, ставлення до освіти як до запоруки свого професійного успіху і усвідомлення своєї майбутньої долі [4, 59].

Висновки. Шкільна освіта багатьох країн Західної Європи і України вимагає вдосконалення, особливо в рухливий економічний розвиток, вивчення економіки, інформації, маркетингу, менеджменту, інтелектуальної власності, та інших підприємницьких дисциплін. Ринкова система охопила більшість країн у різних сферах життєдіяльності людства на початку нового третього тисячоліття і зумовлює потребу широкого розвитку співробітництва європейських країн у галузі економічної та професійної освіти. Інформатизація країн Західної Європи висуває вимоги до визначення мети, завдань, змісту організаційно-педагогічних форм роботи з різними категоріями населення, впровадження новітніх технологій навчання з економічної освіти, маркетингу, інформації, інтелектуальної власності, тих дисциплін професійної освіти і виховання молоді, які необхідні для формування у майбутніх маркетологів високих професійних компетенцій на ринку праці в нинішній час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вачевський М. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції : [монографія] // М. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
2. Вачевський М. Педагогічні аспекти економічної підготовки молоді до вибору професії в сучасних умовах / М. Вачевський // Актуальні проблеми економіки : науковий екон. журнал. – 01/2004. – № 1. – С. 190–204.
3. Гжещук Вл. Напрями формування професійної компетенції майбутніх менеджерів в процесі вивчення маркетингу / Вл. Гжещук // Молодь і ринок. – 2014. – № 4 (111). – С. 128–133.
4. Сторов Г. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу / Г. Сторов, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 146 с.
5. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. Ніколаєнко. – К. : Знання. 2006. – 207 с.
6. Ничкало Н., Кудін В. Професійна освіта в зарубіжних країнах / Н. Ничкало, В. Кудін. – К., 2002. – 322 с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики / О. Овчарук. – К., 2003. – С. 13–30.
8. Семєко Г. Школьное образование в странах западной Европы / Г. Семєко // Экономическое образование. – 2001. – № 1. – С. 41–45.
9. Patora R. Kształtowanie rynku szkolnictwa wyższego / R. Patora // Polska i Ukraina w drodze do Unii europejskiej. – Łódź, 2002. – S. 92.
10. Polish know how foundation. Warecka 4/6. 00-040. – Warsaw, Poland.

Статтю подано до редакції 28.10.2014 р.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено зміст і структуру комунікативної компетентності у студентів. Розглянуто зв'язок між змістом культурологічної підготовки та процесом формування комунікативної компетентності у студентів. Визначено рівні формування комунікативної компетентності у процесі вивчення дисциплін культурологічного циклу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, компетенція, мовна компетенція, інтерактивні методи навчання, культура мовлення, компетентна особистість.

Кравченко-Дзондза Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения культурологических дисциплин. В статье обозначены содержание и структура коммуникативной компетентности у студентов. Рассмотрена связь между содержанием культурологической подготовки и процессом формирования коммуникативной компетентности у студентов. Обозначены уровни формирования коммуникативной компетентности в процессе изучения дисциплин культурологического цикла.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетенция, языковая компетенция, интерактивные методы обучения, культура речи, компетентная личность.

Kravchenko-Dzondza O. Students' communicative competence formation in the cultural subjects study. The content and structure of the students communicative competence are indicated in the article. We consider the relationship between the content and the process of communicative competence cultural training in students. The communicative competence levels in the process of cultural disciplines cycle are determined.

Key words: communicative competence, competence, linguistic competence, interactive teaching methods, speech culture, communicative personality.

Постановка проблеми. Основним результатом діяльності освітньої установи вищої освіти є випускник – професійно компетентний фахівець, що володіє набором компетенцій, які є показниками оцінки якості професійної освіти. Сьогодні триває робота з визначення професійних компетенцій випускників спеціальностей, напрямків вищої освіти, а також визначаються шляхи їх формування та оцінювання.

Найважливішим завданням забезпечення загальноосвітньої та професійної підготовки студентів як технічних, так і педагогічних університетів, є їх загальний розвиток, вдосконалення мовної та комунікативної компетенції, досягнення такого рівня володіння діловою промовою, який достатній для активної і плідної участі майбутнього фахівця у професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Поняття «компетенція» і «компетентність» є основою будь-якої професійної діяльності. У педагогічній діяльності складовою і досить важливою виступає комунікативна компетентність. Це визнають вчені-класики, які займаються проблемою компетентності (А. Бодальов, Л. Виготський, В. Давидов, А. Запорожець, І. Зимова, Н. Кузьміна, Б. Ломов, Л. Петровська, С. Рубінштейн, Р. Сабатков, В. Сластенін), так і сучасні дослідники (М. Бірюкова, А. Дохойн, А. Гусейнов, Е. Гришина, Є. Прохорова, Е. Хамраєва) [1; 3]. У своїх дослідженнях вони розкривають особливості формування комунікативної компетентності у школярів, педагогів, студентів вузів гуманітарного про-

філью. При цьому наголошується на важливості даної проблеми, як особливої діяльності, цілісної системи спілкування особистості в умовах будь-якої професії. В одних роботах представлена модель комунікативної підготовки фахівців (В. Рижов), в інших – структура комунікативної компетентності (О. Муравйова), в третій – комунікативна компетенція розглядається як здатність особистості (В. Келіх, М. Мазо).

Теоретичний аналіз науково-дослідницької літератури показав, що дослідження більшості вчених були присвячені вивченню окремих сторін проблеми формування комунікативної компетентності. Відмінність підходів до розуміння досліджуваної проблеми вимагає уточнення та приведення в систему психолого-педагогічних основ даного явища, рішенням якого може сприяти виявлення наступних характеристик:

- спілкування як форма навчання комунікативним умінням і навичкам (І. Зимова, А. Леонтьєв, А. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Рубінштейн, А. Шахнарович);
- мовленнєва діяльність - як умова розвитку комунікативної компетентності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Є. Пассов, В. Сластенін);
- педагогічна взаємодія (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, Н. Талізіна, В. Давидов, В. Канн-Калик, І. Зимня).

Мета і завдання статті: проаналізувати складові комунікативної компетентності, визначити рівні формування комунікативної компетентності у процесі вивчення культурологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Покращення якості освіти є однією з актуальних проблем сьогодення. Насамперед, вирішення цієї проблеми пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результатів освіти. В загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада Культурної Кооперації вищої освіти визначила для Європи ті основні ключові компетенції, якими повинні оволодіти молоді фахівці, здобуваючи освіту. Відповідно і мета освіти співвідноситься з формуванням ключових компетенцій, що відзначено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Однією з основних компетенцій є комунікативна компетентність, яка розглядається як здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації, будувати спілкування з іншими людьми.

Комунікативна компетентність відноситься до базових компетентностей сучасної людини. Можна виділити кілька її складових: лінгвістична (мовна), соціолінгвістична (вміння використовувати мовний матеріал відповідно до контексту), соціокультурна (вміння користуватися знаннями історії, культури, традицій і звичаїв країни, мова якої досліджується), дискурсивна (вміння організувати мовлення, підтримати розмову, слухати співрозмовника, враховувати його точку зору), стратегічна (вміння ставити завдання, досягати мети, встановлювати контакт із співрозмовником), і соціальна (вміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися з ситуацією).

В основу формування комунікативної компетенції у студентів з дисциплін культурологічного циклу закладено діяльнісний підхід, який розвиває самостійну творчу активність кожного студента. Навчання передбачає на початковому етапі спільну освітню діяльність під керівництвом педагога, а потім самостійну.

Розвиток комунікативної компетенції – процес тривалий і досить складний. Особливу складність у викладанні культурологічних дисциплін надає співвідношення предметного курсу і реального мовного досвіду студентів, процес отримання знань про культуру і процес оволодіння мовою.

Вибір методів формування та становлення комунікативної компетентності повинен обумовлюватися цілями навчання, змістом навчального матеріалу, професійною

мотивацією студентів, необхідністю розвитку комунікативних навичок і умінь, потрібних у практичній діяльності. Такими методами формування та становлення комунікативної компетентності можуть бути: читання проблемних лекцій і доповідей з активною участю студентів, проведення ділових ігор, тестування, анкетування, індивідуальні бесіди.

Ключові шляхи реалізації комунікативної компетенції студентів полягають у тому, що форми, методи і прийоми роботи спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Комунікативна компетенція забезпечує: вдосконалення умінь і здібностей спілкування в навчально-науковій, соціально-побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах спілкування; оволодіння формами мовленнєвого спілкування в процесі різних видів діяльності; розвиток умінь і здібностей роботи з навчальним науковим текстом, іншими джерелами інформації; вдосконалення умінь інтерпретації інформації [5, 79].

Комунікативні компетенції формуються на основі загальнонавчальних умінь і навичок, а також предметних навчальних умінь, навичок і способів діяльності. Ми припускаємо, що можна виділити чотири рівні комунікативності: перший рівень – неусвідомлена компетентність; другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність. Кожен із виділених рівнів характеризується певними критеріями.

Критерієм першого рівня ми вважаємо несамостійну діяльність студента, побудовану на домінуванні викладача в навчальній діяльності. Критерієм другого, репродуктивного, рівня є наявність знань у студента при недостатньому вмінні їх застосувати, репродуктивна діяльність виконується по пам'яті або за заданим алгоритмом, викладач очікує успішного виконання завдань, що вимагають простих розумових операцій з даними, а також організовує обмін незалежними висловлюваннями між студентами.

Критерієм третього, продуктивного, рівня виступає достатнє володіння студентами необхідними вміннями: методами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; при цьому синтез знань і умінь використовується як інструмент пізнання. Для студентів цього рівня характерна вже самостійна продуктивна діяльність, яка виконується за самостійно створеним алгоритмом або типовим алгоритмом. Розумова діяльність опосередкована словесно-логічною формою. Викладач організовує саморозкриття, взаєморозуміння і прагнення до взаєморозкриття студентів, досягаючи високого рівня соціальної реалізації студентів як в діяльності спілкування і навчання, так і в створенні індивідуального культурного продукту навчальної діяльності.

Критерієм четвертого, творчого, рівня є самореалізація компетентної особистості, здатної до самостійної творчої навчальної діяльності на базі здобутих знань, умінь, цінностей і смислів. Студент ставить і вирішує завдання, що вимагають узагальнення даних і творчого мислення, прагне до розуміння іншого з метою пошуку нової істини, вступає в «партнерство» (В. Ляудіс), транслюючи соціальну відповідальність – вищий рівень соціалізації [5,22].

Серед виділених нами чотирьох рівнів сформованості комунікативної компетентності мовної особистості найвищим є четвертий рівень – творча компетентність. Студенти, які вийшли на четвертий, творчий, рівень комунікативної компетентності, не тільки успішні в навчанні і соціально реалізовані, а й орієнтовані на взаємодопомогу іншим студентам, на партнерство. Студент готовий нести відповідальність за створений в навчальній діяльності продукт, який є висококультурним і за змістовими показниками. У практиці спілкування кожен мовний акт виступає як той чи інший типологічний різновид, тому при навчанні спілкуванню необхідно говорити про типологію або жанрову специфіку тексту (певної моделі, що має зовнішні ознаки, закріплені традицією).

Під час роботи з літературним текстом або текстом про культуру педагогу необхідно створити таке мовленнєве середовище, яке спонукатиме студента вступити в діалог не тільки з конкретним текстом про культуру, а й з текстом культури, подібно до того, як в комунікативному просторі культури текст вступає в діалогічні відносини з іншими текстами.

Розвинуте мовленнєве середовище може бути створене на будь-якій лекції, але особливого значення надаємо лекціям інтегрованого типу, які дозволяють поєднати лінгвістичний і культурологічний підходи до аналізу тексту.

У результаті такої роботи з текстом відбувається формування культури спілкування з творами мистецтва, виховання естетичного відчуття слова і бажання виразити словом свої думки і переживання. Таким чином, досягається єдність процесу навчання і виховання.

Висновки. В якості педагогічних умов формування комунікативної компетентності нами були запропоновані наступні: впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу; спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно орієнтованої взаємодії; застосування активних методів навчання, інтеграція в культури різних країн. Система елективних курсів дозволяє в більш поглибленій, розгорнутій формі озброювати студентів тими знаннями і вміннями, які потрібні для ефективної життєдіяльності майбутнього фахівця, але не входять до обов'язкової, інваріантної частини змісту вищої освіти. Спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії - наступна, необхідна на наш погляд, педагогічна умова розвитку комунікативної компетентності. Виходячи з цього, наступною педагогічною умовою, яка сприяє, на наш погляд, розвитку комунікативної компетентності студентів, є просування в педагогічному процесі активних розвиваючих методів навчання. І нарешті, для успішного оволодіння мовленнєвою практикою, є вивчення не тільки історичної (класичної), а й сучасної масової культури країни, через перегляд кінофільмів, цікавих статей в зарубіжних ЗМІ, обговорення актуальних молодіжних тем із залученням інформаційних технологій.

Формування і становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їх творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / [Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та ін.; під заг. ред. О. Овчарук]. – К. : КІС, 2004. – 112 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / [под ред. проф. В. Козырева, проф. Н. Родионовой и проф. А. Тряпициной]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
4. Ляудис В. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе / В. Ляудис // Инновационное обучение : стратегия и практика. – М. : 1994. – С. 13–32.
5. Савичев С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы / С. Савичев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5. – Т. 12. – С. 78–80.

Статтю подано до редакції 11.10.2014 р.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито суть поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання», проаналізовано сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі, доведено ефективність їх застосування у початковій школі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології навчання, початкова школа, молодший школяр, засоби навчання.

Zhyhaylo O. Drul' O. Pedagogical basics of using ICT in primary school. The «information and communication technology education» concept essence is determined in the article, the new approaches to the ICT usage in the educational process are analyzed, their use effectiveness in elementary school is proved.

Key words: information and communication technology education, primary school, junior student, teaching aids.

Жигайло О., Друль О. Педагогические основы использования информационно-коммуникационных технологий обучения в начальной школе. В статье раскрыта суть понятия «информационно-коммуникационные технологии обучения», проанализированы современные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе, доказана эффективность их применения в начальной школе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии обучения, начальная школа, младший школьник, средства обучения.

Постановка проблеми. Обов'язковим компонентом підготовки сучасного педагога є оволодіння ним сучасними технологіями отримання і передачі учням нової інформації. Нещодавно і учень, і вчитель жили в досить повільному світі зі стабільними програмами, підручниками, державною системою забезпечення навчальними посібниками від розробок на весь курс планів уроків до таблиць, навчальних діафільмів, кінофільмів, навчального телебачення тощо. З однієї сторони це забезпечувало необхідний ї, в середньому, досить високий рівень організації навчального процесу, а з іншого – не стимулювало творчості вчителя і самостійності в навчанні учня, пригнічувало їх ініціативу [6].

За ці роки ми зрозуміли, що, крім звіданих шляхів, у освіті є ще багато стежок, які теж приводять до успіху і при цьому стимулюють ініціативу та творчість вчителя і що головне – учня. Змінилися вимоги до освіти. Сучасне і майбутнє покоління потребує динамічної системи освіти, яка була б тісніше пов'язана з їхнім життям, з тими проблемами, які це життя у всезростаючому темпі ставить перед людиною.

Звичайно, використання інформаційних технологій не вирішить всіх питань як у освіті, так і в повсякденному житті. Але вони можуть допомогти вчителю найбільш раціонально використати навчальний час занять та час підготовки до уроку.

Комп'ютери використовують як на роботі, так і вдома в години дозвілля. Майбутня професійна діяльність більшості учнів буде пов'язана з використанням комп'ютерної техніки. Розв'язуючи певні завдання у трудовій діяльності та в особистому житті, всі вони неминуче зіткнуться з дедалі зростаючою різноманітністю складних пристроїв, що функціонують на основі ЕОМ. Учневі слід звикнути до того, що комп'ютер це звичайний пристрій, використання якого допомагає йому отримувати нові знання, а універсальний технічний засіб навчання і універсальний засіб для підготовки методичного забезпечення уроку.

Саме тому, необхідно провести оновлення системи підготовки з інформаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах, зробивши її орієнтованою на практичне використання комп'ютерних систем у навчальному процесі школи відповідно до фаху майбутнього вчителя. У силу універсальності вчителя початкової школи його підготовка з інформаційних технологій має особливе значення.

Аналіз досліджень. Проблемам використання інформаційно-комунікаційних технологій у освіті присвячені праці Б. Гершунського, І. Горбунової, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Панюкової, С. Пайперта, І. Роберт, О. Смірнова та ін. Психолого-педагогічні та організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій висвітлені в наукових дослідженнях С. Архангельського, О. Горячева, Т. Корольової, Є. Машбіца, Ю. Первіна, Л. Переверзева, Й. Ривкінда і Є. Маргуліса, Н. Тализіної, Б. Хантер, А. Хуторського та ін.

Мета дослідження полягає у тому, щоб довести ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. За новою освітньою парадигмою учень повинен бути активним учасником навчального процесу. Засобами інформаційних і комунікаційних технологій реально помістити цей принцип дидактики в основу всього навчального процесу в початковій школі. У результаті повинні змінитися відносини учень-учитель, учень-учень, учень-навколишнє середовище, учень-джерела інформації. Головним завданням навчання стає не передача учневі певної суми знань, а формування умінь здобувати і опрацьовувати нові дані, формування навичок мислення високого рівня: аналізувати, синтезувати, оцінювати.

Згідно зі статистичними даними [4], близько 80% навчальних занять у початковій школі організуються за системою: учитель розповідає – учень уважно слухає. Така система вимагає певних психологічних властивостей дітей. Такі діти максимально засвоюють зміст отриманих від учителя повідомлень і стають «відмінниками». Але таких дітей не більше двадцяти відсотків. Інші – не можуть сприймати повідомлення в такому вигляді і приречені стати «учнями з низьким рівнем навчальних досягнень». Ці учні орієнтовані на засвоєння знань через емпіричну практичну діяльність. І на допомогу їм повинні прийти технології, засновані на дослідницькій діяльності, в ході якої відбувається пошук рішень і висування та підтвердження гіпотез. Ця технологія повинна реалізуватися з використанням методів наукових досліджень адаптованих до можливостей учнів початкової школи: спостережень, вимірювань, експериментів, дослідів, опитувань тощо.

Термін «інформаційно-комунікаційні технології навчання» почав використовуватись у науковій педагогічній літературі порівняно недавно. Його поява тісно пов'язана з введенням з 1 вересня 1985 року у старших класах шкіл Радянського Союзу навчального предмета «Основи інформатики та обчислювальної техніки». У Концепції інформатизації освіти 1988 року [10] в одній з перших був введений термін «нова

інформаційна технологія». Синонімічними виразами, що тісно пов'язані з поняттям «інформаційно-комунікаційні технології навчання» є такі як «нові інформаційні технології навчання», «сучасні інформаційні технології навчання», «комп'ютерні технології навчання», «електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання» тощо. До цього часу в багатьох педагогічних вузах країни вивчається навчальний предмет «нові інформаційні технології навчання». Це говорить про відсутність повної усталеності термінології. Разом з тим останнім часом науковці все частіше вживають термін «інформаційно-комунікаційні технології навчання».

Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН) – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [1]. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як наука досліджує навчально-виховний процес з метою встановлення фактів, визначення зв'язків і закономірностей, прогнозування наслідків використання ІКТ у освіті, що дозволить покращити ефективність навчально-виховного процесу.

Інформаційно-комунікаційні технології – це не тільки і не стільки об'єкт для вивчення в школі, інформаційно-комунікаційні технології – це інструмент для створення навчального середовища в класі [3]. Однак інформаційно-комунікаційні технології – це ще і шанс створити вдома для школяра багате навчальне середовище, яке зможе відволікти його від проблем вулиці [2], це інструмент для того, щоб ввести майбутнє в школу сьогодні[5].

Давно було помічено, що діти з низьким рівнем навчальних досягнень дуже просто управляють різноманітними технічними пристроями, домашньою побутовою технікою, набагато краще за «відмінників» орієнтуються в ситуаціях, коли цікава для дитини задача розв'язується шляхом оперування реальними об'єктами або зоровими образами. Причина в особливостях мисленневої діяльності. Їм важко оперувати абстрактними поняттями і символами, які переважають у стандартній шкільній системі навчання. Перехід від конкретного до абстрактного в навчанні відбувся для таких дітей дуже швидко, і вони не оволоділи відповідним набором операцій мислення.

Завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям навчання і навчальним гіперсередовищам колишні «відстаючі» мають можливість оволодіти цими операціями в своєму «темпі». Використання гіперсередовищ передбачає ряд додаткових ланок і проміжних етапів у процесі переходу від операцій символічного до операцій образного мислення [6].

Надзвичайно велика роль інформаційно-комунікаційні технології у організації навчання дітей, що мають вади фізичного розвитку або особливі специфічні потреби. Використання комп'ютерів покращує процес сприймання мови і навчання говорити для глухонімих, а для дітей з обмеженими можливостями руху – пришвидшує формування навичок письма тощо [2].

Нові потреби суспільства у зміні парадигми освіти вимагають і нових змін у статусі вчителя, а відповідно і у його підготовці та перепідготовці. Якщо раніше вчитель був для учнів початкової школи основним і беззаперечним носієм всього нового, то зараз він не знає і не може знати відповіді на всі дитячі запитання. Однак він повинен стати основним радником для школяра, повинен вміти правильно спрямувати його інтереси, організувати його навчальну діяльність відповідно до психологічних особливостей сприйняття, вчасно прийти на допомогу з підказкою, щоб учень не втратив інтересу до навчання. Значну увагу сучасний учитель повинен приділяти підготовчій

роботі зі створення навчального середовища, в якому будуть забезпечені навчальні потреби кожного з учнів класу. Звичайно, щоб учитель відповідав вимогам сучасності, йому необхідно як можна швидше і повніше освоювати інформаційні і комунікаційні технології, оволодівати методикою їх використання в навчальному процесі.

Більшість недоліків у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі пов'язані із відсутністю розуміння особливостей психічного і фізіологічного розвитку дітей даної вікової категорії, організацією навчального процесу без врахування цих особливостей. Учителі інформатики старших класів, яких залучають до формування у учнів початкових класів елементарної комп'ютерної грамотності, намагаються формально перенести не тільки основний зміст але і форми та методи організації навчального процесу з старшої школи в молодшу. Пропонується до вивчення в початковій школі і двійкове кодування, і призначення центрального процесора та пам'яті комп'ютера [10]. Дітей заставляють заучувати напам'ять довгі означення, за відсутності підручників і посібників, створювати конспекти теоретичних відомостей, готувати багатосторінкові реферати.

Завдання вчителя – забезпечити реалізацію вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології виступають як засіб для досягнення цих цілей. Однак, слід зауважити, що тільки наявність найсучасніших засобів не забезпечує позитивних результатів навчальної діяльності. Тільки вчитель, який добре володіє методикою використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, бачить їх місце в системі засобів навчання, знає особливості використання на уроках різних типів і на різних їх етапах, розуміє переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій для реалізації цілей навчання і виховання, зможе не тільки домогтися позитивних результатів у навчанні молодших школярів, але й підготувати їх до викликів сучасного інформаційного суспільства і майбутнього суспільства знань.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи повинно бути підпорядковано як основній меті навчання, так і конкретним завданням, які вирішує вчитель у ході навчального заняття. При цьому повинні бути враховані фактори і умови, які впливають на навчальний процес, забезпечено дотримання санітарно-гігієнічних умов та техніки безпеки.

Висновки. Спостереження за уроками з використанням ІКТ, педагогічний досвід вказують на те, що епізодичне використання ІКТ на уроках дуже нерациональне. На підготовку до такого уроку витрачається більше часу, ніж на підготовку до десяти звичайних. Учителю в терміновому порядку доводиться ознайомлюватися з різними комп'ютеризованими засобами, готувати дидактичний матеріал, презентації, завдання або і цілу програму для комп'ютерного тестування і ще багато-багато чого.

Тільки за умови систематичного і системного використання, формування у учителя готовності до застосування ІКТ на уроці, ці технології стають засобами підвищення ефективності навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – К. : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Жалдак М. Деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті / М. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Науковий часопис. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 9. – С. 3–14.

3. Жалдак М. Комп'ютер на уроках математики : посібник для вчителів / М. Жалдак – К. : Техніка, 1997. – 303 с.: іл.
4. Лаврентьєва Г. Застосування інформаційних технологій та їх вплив на результати навчально-виховного процесу в дошкільних закладах / Г. Лаврентьєва, С. Іванова / Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору. – К. : Атіка, 2004. – С. 109–116.
5. Морзе Н. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Морзе. – К. : Видавнича група ВНУ, 2006. – 389 с.
6. Морзе Н. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : [монографія] / Н. Морзе – К. : Курс, 2003. – 372 с.
7. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / [Ю. Машбиць, О. Гокунь, М. Жалдак, О. Комісаров, Н. Морзе]. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 260 с.
8. Рівкінд Ф. Основи комп'ютерної грамотності : підручник для 3 класу / Ф. Рівкінд – К. : Освіта, 2005. – 65 с.
9. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник [для студ. пед. фак.] / О. Савченко – К. : Генеза, 2002. – 386 с.
10. Шиман О. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання і виховання / О. Шиман. – К., 2005. – 20 с.

Статтю подано до редакції 11.10.2014 р.

Войчек ЖУКОВУСЬКІ,
м. Ченстохова (Польща)

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАРКЕТОЛОГІВ СФЕРИ ПОСЛУГ РОЗДРІБНОЇ ТА ОПТОВОЇ ТОРГІВЛІ В МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ

В статті досліджується актуальна проблема едукативної підготовки, виховання і розвитку маркетологів у сфері торгівлі у навчальних закладах України та Польщі, в сучасних умовах ринкової економіки де діє конкуренція на ринку праці.

Ключові слова: освіта, навчання, розвиток, сфера послуг, прогрес, компетенції, підготовка маркетологів, торгівля.

Zhukovuski V. Areas of formation training marketers human services retail and wholesale international relations. This article examines the actual problem edukatsiyi training, education and development of marketing in trade in educational institutions of Ukraine and Poland in the modern market economy where there is competition in the labor market.

Key words: education, training, development, services, progress, competence, training in marketing and trade.

Жуковуські В. Направления формирования профессиональной подготовке маркетологов сферы услуг розничной и оптовой торговли в международных отношениях. В статье исследуется актуальная проблема едукации обучения, воспитания и развития маркетологов в сфере торговли в учебных заведениях Украины и Польши, в современных условиях рыночной экономики где действует конкуренция на рынке труда.

Ключевые слова: образование, обучение, развитие, сфера услуг, прогресс, компетенции, подготовка маркетологов, торговля.

Актуальність проблеми. У народному господарстві кожної країни набули поширення тенденції, за якими підприємствам вигідно спеціалізуватися на виробництві тих товарів, що потребують якнайменших витрат. Натомість ввозяться з-за кордону інші споживчі товари, що обходяться значно дешевше, ніж самим виробляти ці вироби. Вільна торгівля на основі міждержавного партнерства вигідніша, ніж державна автаркія (економічна політика створення замкнутого самодостатнього господарства у межах певної країни, однією із засад автаркії є політика самозабезпечення).

Імпорتنі операції вимагають від імпортера (маркетолога) глибоких професійних компетенцій, знань про товари, спостережень за змінами кон'юнктури ринку, а також правильного вибору моменту для укладання контрактів. Під час прямого імпорту підприємство (виробник, роздрібний або оптовий торговець, споживач) купує товар безпосередньо у закордонного виробника або у посередника експорту за кордоном. Імпортна угода укладається між державними підприємствами (покупцями) і постачальниками за кордоном.

При посередньому імпорті користувач купує товар у вітчизняного комерсанта, який спеціалізується на імпортних угодах, отримуючи товар від закордонного виробника або експортера. У більшості сучасних освітніх систем навчання майбутніх фахівців, як зазначає І. Зязюн [9, 60] визначається доцільність одночасного багатого профільного і багаторівневого планування результатів учіння. Це зумовлює проектування освітнього процесу на основі

профільної диференціації його рівнів та розроблення відповідних технологій формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій з готельно-курортної діяльності.

Аналіз досліджень. Вагомий внесок у визначення найбільш цінних професійних напрямів підготовки та формування професійної компетентності майбутніх маркетологів у навчальних закладах внесли відомі вчені В. Андрущенко, І. Бех, Л. Вовк, М. Вачевський, А. Вихрущ, С. Гончаренко, М. Євтух, М. Єрмошенко, І. Зязюн, М. Корець, В. Мадзігон, І. Прокопенко, О. Падалка, О. Шпак та ін.

Відомі польські вчені Роберт Возняк – доктор педагогічних наук, професор Щециньського університету, ректор балтійської гуманістичної вищої школи, Данек Казіміж – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Балтійської гуманістичної вищої школи в Кошаліні, Анджей Кринський – професор, доктор габ., ректор Академії Полонійної в м. Ченстохова, професор, доктор габ. Стефан Моздзен, Станіслав Люпінські. м. Ченстохова та ін.

Мета статті – дослідження професійної підготовки майбутніх маркетологів до діяльності у сфері послуг оптової та роздрібною торгівлі в сучасних ринкових умовах та трансформації ринкової економіки України до ЄС і світового господарства на основі розвитку міжнародної торгівлі.

Виклад основного матеріалу. Освітню технологію можна розглядати в широкому розумінні як частину дидактики, а у вузькому – як конкретний інструментарій вчителя, щодо формування знань та практичних умінь майбутніх фахівців ринку сфери послуг оптової, роздрібною та зовнішньоекономічної діяльності. Розроблена модель сфери послуг відображає взаємозв'язки між об'єктивними, суб'єктивними та предметними чинниками формування соціально-економічних знань майбутніх маркетологів сфери послуг в галузі торгівлі на основі яких визначаються проблеми блоки соціально-економічних знань та методичні положення: педагогічні умови підготовки маркетологів сфери послуг оптової, роздрібною торгівлі та міжнародних зовнішньоекономічних чинників діяльності.

Виконати ці завдання до снаги насамперед освіті. Науково-педагогічна спільнота Європи активно працює над усвідомленням і впровадженням у життя ідей Болонського процесу, які найбільш адекватно відповідають вимогам сьогодення щодо розвитку сучасної вищої освіти [6].

Проблема професійної підготовки майбутніх маркетологів сфери послуг оптової, роздрібною та зовнішньоекономічної діяльності, як в теоретичних так і прикладних питань педагогічної науки, спрямованих головним чином, на дослідження сутності компетентності особистості нами розроблена модель формування професійної компетентності фахівців у процесі фахової підготовки в системі неперервної освіти, яка містить цільовий, концептуально-змістовий, організаційно-технологічний та діагностико-результативний блоки (рис. 1.).

Цільовий блок включає мету і конкретизовані відповідно до неї завдання процесу. Побудова будь-якої моделі починається з виявлення і формулювання її мети. У проєктованій нами моделі метою є формування у фахівців майбутніх маркетологів сфери послуг оптової та роздрібною торгівлі маркетингової компетентності в процесі їх фахової підготовки. Основою визначення даної мети виступає соціальне замовлення на компетентних фахівців – майбутніх маркетологів сфери послуг в галузі торгівлі, що відображає необхідність дотримання у процесі освіти вимог держави і суспільства, а також відповідність освітній політиці.

З одного боку, комерційна, підприємницька діяльність відбирає кращих людей у свою інфраструктуру, для швидкого піднесення виробництва матеріальних благ і створення добробуту в країні. З іншого – наука також не терпить інтелектуальної прагматичності. Наука у всі часи мала і матиме перевагу, бо тільки високий науковий потенціал здатний вивести державу з кризи і створити добробут у ній.

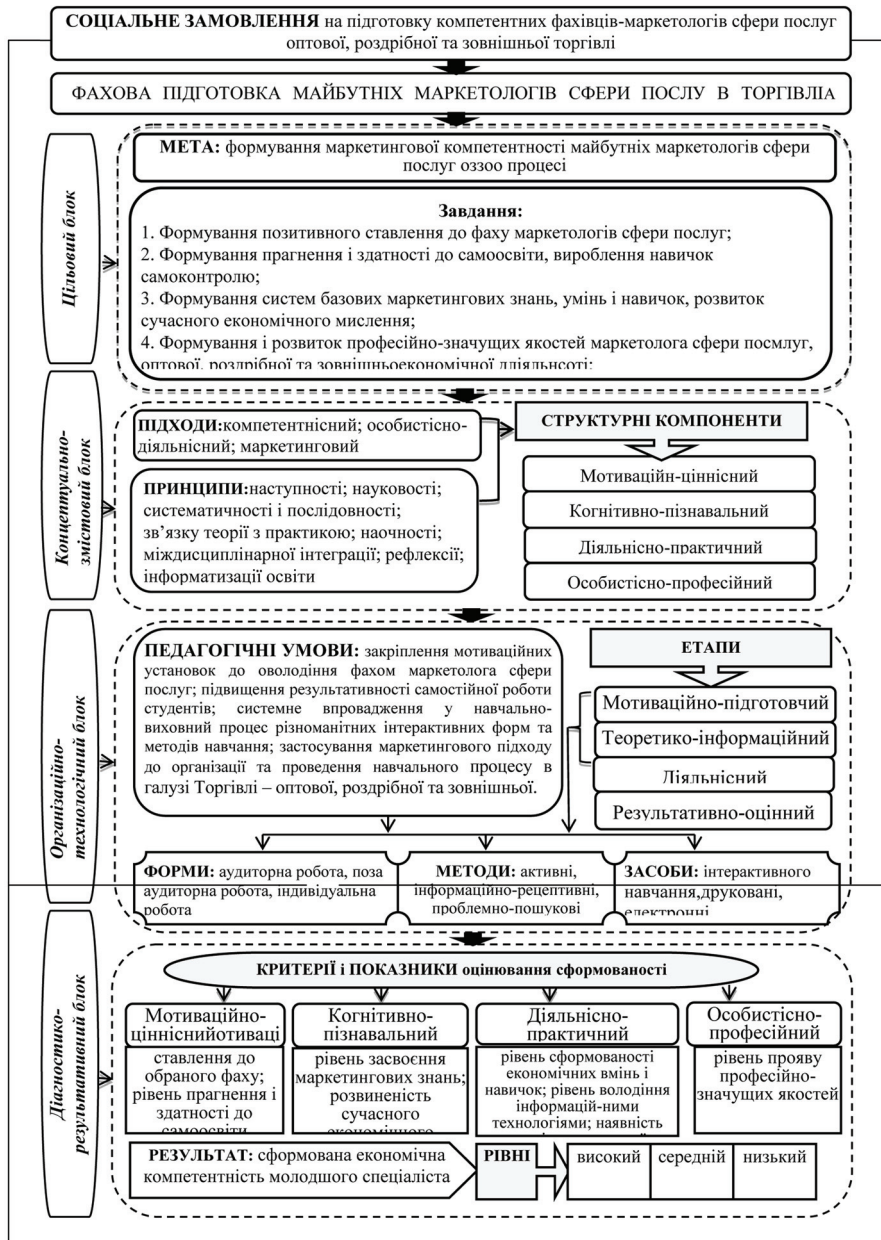


Рис. 1. Модель формування професійної підготовки майбутніх маркетологів сфери послуг оптової, роздрібно́ї та зовнішньоекономічної торгівлі

Держава в нинішніх умовах повинна надавати пріоритет розвитку освіти, наукових кадрів, сприяти проведенню наукових досліджень у всіх галузях народного господарства. Наукову еліту необхідно формувати з шкільної партії, розвивати початкові професійні компетенції, стверджує професор М. Вачевський [4, 148].

Представлена мета реалізується шляхом виконання таких завдань: формування у студентів позитивного ставлення до фаху маркетолога-сфери послуг галузі торгівлі; формування прагнення і здатності до самоосвіти, вироблення навичок самоконтролю; формування системи маркетингових знань, умінь і навичок, розвиток сучасного економічного мислення, що становить основу когнітивної складової економічної компетентності; формування і розвиток професійно значущих якостей маркетолога сфери послуг оптової, роздрівної та зовнішньо економічної діяльності; формування практичного досвіду маркетингової діяльності в галузі торгівлі. Концептуально-змістовий блок моделі визначається метою і завданнями та представлений єдністю структурних компонентів, наукових підходів і принципів, які є основою при визначенні змісту формування маркетингової компетентності в галузі торгівлі [5].

У ході дослідження розроблено методику формування економічної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки з урахуванням вище зазначених педагогічних умов, яка передбачала застосування таких форм і методів навчання: мотиваційний тренінг, лекції з упровадженням інтерактивних методів та мультимедійних засобів, семінари-дослідження, практичні заняття-майстер-класи. Запропоновано методичні вказівки щодо організації та дидактичного забезпечення самостійної позааудиторної роботи студентів [7].

Розширення міждержавних контактів спонукає молодь до розширення знань та інтересів, зокрема до засвоєння інших мов (англійської, німецької, французької), а також мов, яких, здавалося, ми й не помічали – мов своїх сусідів – польської, литовської, латвійської, грузинської, чеської та ін. Цього потребують час і події. Молоді люди розуміють і потребують ліквідації відставання у галузі автоматизації та комп'ютеризації, розвитку нових інформаційних систем, без чого не може сформуватися повноцінний спеціаліст із високим рівнем професійних компетентностей в галузі міжнародної торгівлі в системі зовнішньоекономічної експортної та імпоротної діяльності. В цьому аспекті митна справа стає вагомим чинником підготовки майбутніх маркетологів сфери послуг міжнародної торгівлі [8].

Маркетинг у митній діяльності. Професійна підготовка майбутніх маркетологів сфери послуг в зовнішньо економічній діяльності вимагає необхідних знань для підприємства-виробника і підприємства торгівлі, діяльність яких орієнтована на зовнішню торгівлю, враховувати митну політику, яка має вплив на ввіз і вивіз товару.

Мито – це стягнення відповідної плати, що накладається державою під час переміщення товарів через кордон.

Контингентування – це форма державного регулювання зовнішньої торгівлі, за якою встановлюються експортно-імпортні квоти або контингенти. Вони вводяться насамперед на імпорту товарів іноземного виробництва.

Неліцензований імпорт. Імпортні контракти не обмежуються. Імпортер може без попередньої заявки укладати договір купівлі продажу (контракт) із закордонними постачальниками, ввезти товар на територію держави і зробити оплату.

Ліцензований імпорт. Для ввезення контингентних товарів необхідно подати заявку на імпорту ліцензію у відповідні територіальні органи влади, що видають ліцензії. У заявці вказується, який обсяг та якої якості товари передбачено ввезти. При видачі лі-

цензій орієнтуються на величину товарного надходження, береться до уваги послідовність надходження заявок (ціна, терміни поставок, якість товарів і т. ін.). Тільки після одержання ліцензії імпортер може укласти договір купівлі-продажу.

Порти безмитного вивозу – це портові споруди, відокремлені митним кордоном від іншої території порту, в межах яких може проводитись перевантаження, зберігання, обробка і т. ін. іноземних товарів без митного стягнення (табл. 1.)

Таблиця 1.

Європейський союз країн митної території

Митна територія Європейського співтовариства включає території Німеччини, Нідерландів, Бельгії, Люксембургу, Франції, Італії, Англії, Ірландії, Данії, Греції, Іспанії і Португалії, Польщі, Латвії, Естонії, Литви, Молдови, Чехії і Словаччини. До митної території входить Україна і Грузія. На внутрішніх кордонах ЄС стягуються тільки податки з обороту і акцизи.

Підприємства-виробники товарів на експорт перед відправленням товару через свою службу маркетингу подають декларацію на митницю для огляду і перевірки товару, щоб одержати роз'яснення, чи буде він безмитним, чи обкладатиметься митом. Маркетологи, які займаються імпортом або експортом, повинні знати про існуючі митні тарифи, що встановлюються державою. Основою для нарахування митних стягнень є державний промисловий митний тариф. Він складається з переліку товарів, які обкладаються митом за відповідною схемою (номенклатурою) і відповідними ставками. Крім того, існують також автономні та договірні тарифи.

Під час перетинання митного кордону товар стає митним вантажем. Він може перевозитися від митного кордону до митниці тільки по спеціальних дорогах та шляхах. Митний вантаж підлягає огляду на митниці. Офіційне підтвердження митного огляду називають висновком митного огляду, що визначає розмір справляння мита за товар, як показано в табл.2.

Таблиця 2.

Існує декілька видів справляння мита за товар

Назва мита за видом діяльності	За товарним переміщенням мита бувають
ввізні мита	податки, що стягаються під час завезення товарів у митну зону, вони залежать від об'ємів ввезення;
експортні мита	податки, що стягаються під час вивезення товарів з митної зони, вони використовуються в окремих випадках, замість них переважно запроваджуються експортні обмеження (контингентування).
Фіскальні мита	податки, що беруться тільки для збільшення доходів держави, ними обкладаються товари, які користуються великим попитом і взагалі не виробляються в країні або виробляються у малій кількості;
Обмежувальні мита	податки, що захищають певні галузі виробництва (наприклад, сільське господарство) від іноземної конкуренції, після виправлення мита ціни на іноземні товари підвищуються до рівня цін на відповідні вітчизняні товари, таким чином проводиться політика протекціонізму, що передбачає застосування митних спеціальних форм стягнень:

Тактичні мита	(мають мету примусити іноземну державу зупинити дії, що завдають шкоду вітчизняній економіці);
Заборонні мита	(установлюються настільки високі їх розміри, що ввіз небажаних товарів у державу стає збитковим);
Антидемпінгові мита	(стягаються у тому випадку, якщо якась країна пропонує на світовому ринку велику кількість товарів за цінами, набагато нижчими від цін аналогічних вітчизняних товарів; такі мита є засобом боротьби з недобросовісною конкуренцією у міжнародній торгівлі);
Захисні мита	(покликані захищати деякі галузі промисловості від іноземної конкуренції до тих пір, поки їх товари не стануть конкурентноздатними);
Преференціальні мита	(вводяться для надання митних пільг з метою подолання економічної відсталості; наприклад, країни Європейського співтовариства надають такі пільги країнам, що розвиваються). За принципами нарахування розрізняють мита:
Специфічні мита	(встановлюються за масою, що підлягає митному оподаткуванню, – кава, тютюн, за довжиною у метрах ігрові фільми, за кількістю у літрах – вино, коньяк).
Змішані мита	(стягаються з товарів, ціни на які значно коливаються, під час нарахування мита на такі товари, як правило, враховується їх вартість);
Адвалорні мита	(визначаються у процентах від ціни товару, взятої за основу під час нарахування розміру мита, ця ціна є вартістю угоди, досягнутої для ввізного товару за умови вільної конкуренції між незалежним продавцем і покупцем).

Завдяки розвитку маркетингової торгівлі створено митні об'єднання за домовленістю між багатьма країнами. Таким чином діє внутрішній товарорух, а щодо третіх країн запроваджено єдиний митний тариф, або автономні чи договірні тарифи як подано в таблиці 3.

Таблиця 3.

Митні тарифи, які укладаються в державних угодах торгівельної діяльності

Автономні тарифи – це ставки, що встановлені державою в односторонньому порядку на основі митного суверенітету.	Договірні тарифи. У міждержавних угодах (двосторонніх або багатосторонніх) погоджуються знижені митні ставки або випадки звільнення від мита певних товарів.
--	---

Як зазначають автори Т. Циганкова, Л. Петрашко, Т. Кальченко – країни досягають успіху в тих або інших галузях завдяки тому, що середовище торгівлі в цих країнах розвивається динамічніше і прогресивніше, формуючи умови для створення та реалізації підприємствами торгівлі власних конкурентних переваг як на внутрішньому, так і зовнішньому ринках [11, 18–19].

Практика світової економіки засвідчує, що існують різні критерії періодизації розвитку міжнародної торгівлі до яких слід віднести за етапами розвитку науково-технічного прогресу (за змінами у виробничих силах); за етапами вдосконалення транспорт-

ної системи (як транспортних засобів, так і доріг); за пріоритетними напрямками у зовнішньо торговельних політиках країн (лібералізація чи протекціонізм). Доведено, що між усіма переліченими етапами існує пряма залежність. З огляду на це виокремлюють наступні етапи розвитку міжнародної торгівлі, а саме:

I – початковий (з XVIII ст. до першої половини XIX ст.);

II – друга половина XIX ст.. початок Першої світової війни (1914 р.);

III – період між двома світовими війнами (1914 -1939 рр.);

IV – повоєнний (50- 60 –ті роки);

V – сучасний (з початку 70-х років).

Кожному із зазначених етапів розвитку міжнародної торгівлі характерні методи регулювання зовнішньої торгівлі більшості країн світу відзначають автори Т. Циганкова, Л. Петрашко, Т. Кальченко [11, 20–21] (табл. 4).

Таблиця 4.

Чинники, які впливають на етапи розвитку міжнародної торгівлі

Чинники зовнішнього середовища	Особливості торговельних процесів	Регулювання міжнародної торгівлі
I етап міжнародної торгівлі		
<p>Промислові революції розвитку виробництва.</p> <p>Залучення нових країн до міжнародної торгівлі.</p> <p>Прогрес у розвитку транспортної мережі між країнами світу.</p> <p>Розвиток засобів зв'язку між країнами.</p>	<p>Вивезення товарів</p> <p>Лідерство Великобританії на світовому ринку</p> <p>Випередження темпів зростання світового товарообороту порівняно з ростом промислового виробництва.</p>	<p>Перевага політики протекціонізму (митні високі ставки для обмеження ввозу із інших країн товарів)</p> <p>Зародження політики митних обмежень.</p>
II етап міжнародної торгівлі		
<p>Розвиток винахідництва та промислових зразків у виробництві товарів світової новизни.</p> <p>Розвиток транспортних шляхів і поліпшення якісних характеристик транспортних засобів.</p> <p>Розвиток монополістичного виробництва.</p>	<p>Вивезення капіталу.</p> <p>Швидке зростання товарообороту.</p> <p>Зміна співвідношення сил на світовому ринку (впливу Великобританії та Франції).</p> <p>Концентрація торговельних зв'язків між найбільш розвинутими країнами.</p>	<p>Посилення протекціоністських тенденцій.</p> <p>Перехід від захисного до наступального протекціонізму.</p>

III етап міжнародної торгівлі		
<p>Наслідки Першої світової війни (економічні та політичні)</p> <p>Економічні кризи (1920-1921) рр., 1929-1933 рр.).</p> <p>Початок формування двох світових систем господарства.</p>	<p>Тривале та глибоке порушення торговельних зв'язків</p> <p>Різкі коливання обсягів товарообороту</p> <p>Переважно сировинна структура експорту та імпорту.</p>	<p>Посилення митного протекціонізму.</p> <p>Крах міжнародної валютної системи та виникнення валютних блоків.</p>
IV етап міжнародної торгівлі		
<p>Посилення диференціації двох світових систем господарства.</p> <p>Розпад світової колоніальної системи.</p> <p>Формування регіональних інтеграційних угруповань.</p> <p>Поява глобальних міжнародних організацій.</p>	<p>Збільшення темпів розвитку світового товарообороту.</p> <p>Зрушення в товарній структурі експорту.</p> <p>Послаблення позицій країн, що розвиваються.</p> <p>Посилення позицій Японії, ФРН, Італії, Канади; зменшення питомої ваги США, Великобританії та Франції в світовому експорті.</p>	<p>Перехід до політики лібералізації зовнішньоторговельних зв'язків.</p> <p>Реалізація комплексу митно-тарифних заходів під егідою ГАТТ</p>
V етап міжнародної торгівлі		
<p>Посилення міжнародної конкуренції</p> <p>Зміцнення існуючих і поява нових інтеграційних угруповань</p> <p>Індустріалізація більшості країн, що розвиваються</p> <p>Проблема заборгованості країн, що розвиваються</p> <p>Розпад світових соціалістичної системи господарювання.</p>	<p>Різке збільшення обсягів торгівлі.</p> <p>Підвищення ролі зовнішньої торгівлі в економічному розвитку країн.</p> <p>Значні коливання рівня світових цін.</p> <p>Зрушення в товарній структурі експорту (послуги, промислові товари).</p> <p>Підвищення ролі країн, що розвиваються.</p> <p>Посилення конкуренції між країнами, що розвиваються.</p>	<p>Перехід від тарифного до нетарифного регулювання.</p> <p>Стимулювання експортного виробництва.</p> <p>Поява тенденції до створення замкнених економічних блоків.</p>

Професійна підготовка маркетологів сфери послуг в галузі торгівлі вимагає, що для визнання торгівлі міжнародною, продажі товару – експортом, а купівлі – імпортом необхідно, щоб товар перетнув кордон держави і даний факт був зареєстрований у відповідній звітності.

Вагоме значення має також вміння маркетологом розпізнавати міжнародну товарну номенклатуру товарів та пошуку потрібної товарної позиції. У даний час як зазначають Ю. Козак, Н. Логвинова, К. Ржепішевський та ін. [10, 54] класифікації товарів у міжнародній торгівлі використовують стандартну міжнародну торговельну класифікацію (СМТК) ООН.

Гармонізовану систему опису і кодування товарів (ГС), Класифікатор товарів за згрупованими економічними угрупованнями (КВЕУ) ООН [1, 82; 2, 64–70; 3, 292–298]. У СМТК класифікація товарів в міжнародній торгівлі на рівні груп здійснюється: за видами сировини, з якої виготовлено товар; за ступенем обробки товару; за призначенням товару; за місцем товару в міжнародній торгівлі.

Висновки. Отже, важливе завдання підприємства-виробника товару – орієнтація на зовнішню торгівлю для одержання прибутку в іноземній валюті від експорту. Митна політика у маркетинговій торгівлі скерована на регулювання ввезення і вивезення товарів, що підлягають митному датуванню, розміри і види якого визначаються державою та митницями.

Обґрунтовано, що різні реформи транснаціональної освіти, зростаюча кількість приватних, корпоративних ВНЗ породжують необхідність пошуку нових підходів як у загальноєвропейському, так і в національному вимірі конкурентоспроможності вищих навчальних закладів до готовності випускників майбутніх маркетологів для діяльності у напруженій конкуренції ринку праці. Майбутні маркетологи сфери послуг оптової та роздрібно-торгівлі повинні володіти знаннями теорії управління – менеджментом, дослідженням ринку – маркетингом та мати творчі здібності, неординарне мислення пошуку ефективних методів господарювання. Ці актуальні питання повинні бути першочерговими на рівні сучасної освітянської стратегії розвитку навчальних закладів та підготовки маркетологів до сучасної господарської діяльності в галузі торгівлі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України «Про єдиний митний тариф» від 16.04.91 р.
2. Закон України «Про арбітражний суд» від 15.05.92 р.
3. Закон України «Про захист споживача» від 12.02.91 р.
4. Вачевський М. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції : [монографія] // М. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
5. Вачевський М. Формування у маркетологів професійних компетенцій раціоналізації організації виробництва в ринковій системі господарювання / М. Вачевський // Молодь і ринок. – 2004. – № 1(7). – С. 45–53.
6. Жуковські В. Педагогічні умови професійної підготовки маркетологів до діяльності у сфері торгівлі : [монографія] // В. Жуковські. – Дрогобич, 2014. – 230 с.
7. Жуковські В. Управління сферою послуг підприємств роздрібно-торгівлі в сучасних умовах // В. Жуковські // Молодь і ринок. – 2014. – № 3 (109). – С. 140–145.
8. Жуковські В. Комерційні відносини підприємств роздрібно-торгівлі в сучасних умовах // В. Жуковські // Молодь і ринок. – 2014. – № 7 (114). – С. 131–136.
9. Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К. : «Віпол», 2000. – 636 с.
10. Козак Ю. Основи міжнародної торгівлі : навчальний посібник // Ю. Козак, Н. Логвинова, К. Ржепішевський. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 635 с.
11. Циганкова Т. Міжнародна торгівля / Т. Циганкова, Л. Петрашко, Т. Кальченко. – К. : КНЕУ, 2001. – 488 с.

Статтю подано до редакції 21.10.2014 р.

ЗАСВОЄННЯ ТРАДИЦІЙ У КОНЦЕПТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ЗАКАРПАТТІ 1919 – 1939 РР.

У статті представлено результати дослідження особливостей викладання дисциплін естетичного циклу з акцентом на ролі народних промислів у доповнюючих, ремісничих, купецьких школах Підкарпатської Русі.

Ключові слова: естетичне виховання, народні промисли, традиція, освітній процес, Підкарпатська Русь.

Zymomrya M. The traditions assimilation in the educational process concept: aesthetic education in Transcarpathia during 1919 – 1939. The article presents the research results of the teaching features of aesthetic disciplines with emphasis on the role of handicrafts in complementary, vocational and merchant schools artisan, merchant schools of Subcarpathian Rus'.

Key words: aesthetic education, handicrafts, tradition, educational process, Subcarpathian Rus'.

Zymomrya M. Усвоение традиций в концепте образовательного процесса: эстетическое воспитание в Закарпатье 1919 – 1939 гг. В статье представлены результаты исследования особенностей преподавания дисциплин эстетического цикла с акцентом на роли народных промыслов в дополняющих, ремесленных, купеческих школах Подкарпатской Руси.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, народные промыслы, традиция, образовательный процесс, Подкарпатская Русь.

Постановка проблеми. Досліджуючи проблему естетичного виховання в Закарпатті упродовж 1919 – 1939 рр. крізь призму освітнього процесу, важливим постає питання адекватного засвоєння традицій та їхнього перетворення у моделі сучасних інновацій. Адже в умовах глобалізації інформаційного та інтелектуально-освітнього простору актуального звучання набуває культурна світобудова. Йдеться про широкий вимір шляхів її розвитку з проєкцією на національні досягнення кожного народу як суб'єктної величини. У цьому зв'язку народне декоративно-ужиткове мистецтво належить до загальнолюдської культурної скарбниці, відповідає її духовному складові, окреслюючи самобутність естетичного виховання як системи, що має творчо-предметну своєрідність, зумовлену практичними потребами. Вони характерні і для національної спадщини українського народу, який явив діве засвоєння духовних цінностей інших етносів крізь призму діалогу та взаємозбагачення культури. У межах осмислення аспекту засвоєння традицій у концепті освітнього процесу заслугоує уваги навчальний процес у промислово-торговельних і купецьких школах, активна діяльність яких припала у Закарпатті на 20-ті рр. ХХ ст.

Аналіз досліджень. Проблемі вивчення народних промислів присвячено низку важливих робіт. Тут варто виокремити такі монографічні праці, як «Декоративно-прикладне мистецтво» [1] Є. Антоновича, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевича, «Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.)» [2] О. Бенци, «Український виховний ідеал і національний характер (вито-

ки, деформації і сучасні виклики)» [3] О. Вишневецького, «Історія української вишивки» [5] Т. В. Кари-Васильєвої, «Гуцульщина та гуцули: економіка і народні промисли (друга половина XIX – перша третина XX ст.)» [6] В. Клапчука, «Основи гуцульського художнього деревообробництва» [7] Л. Оршанського та П. Андріюка, «Українські народні промисли: естетичні аспекти» [8] В. Титаренко, «Етнонаціональна орієнтація українців Закарпаття в 20-30-ті роки XX століття» [9] П. Ференца. Водночас не втрачає актуальності системний аналіз народних промислів, які у поєднанні з народними традиціями впливають на творчий розвиток і естетичне виховання молоді.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей викладання дисциплін естетичного циклу з акцентом на ролі народних промислів у доповнюючих, ремісничих, купецьких школах Підкарпатської Русі.

Виклад основного матеріалу. Змістовні факти про роботу промислово-торговельних і купецьких шкіл, що діяли в Закарпатті у 20-х рр. XX ст., містить документ під назвою «Організація ремісничих доповнюючих шкіл у Підкарпатській Русі у 1920–1922 рр.» [10]. Їхнє створення відбулося за ініціативи Шкільного відділу цивільної управи в Ужгороді. Примітно, що у період приналежності Закарпаття до Австро-Угорської монархії промислово-торгівельні школи існували в Ужгороді, Мукачеві, Берегові, Севлюші та в селі Паланок біля Мукачева. Натомість в інших містах Підкарпатської Русі, де була більша кількість учнів, молодь відвідувала так звані доповнючі класи народних шкіл. Тут навчання тривало чотири роки, один з яких був підготовчим. Заняття проводилися від 17-ої до 20-ої години, а в неділю з 9-ої до 12-ої години. Контроль за діяльністю шкіл було покладено на державного представника та трьох членів ремісничої корпорації, а фінансування забезпечувалося державою.

Після входження Підкарпатської Русі до Чехословацької Республіки організація промислово-торговельних шкіл супроводжувалася складними процесами. Це було пов'язане, зокрема, з тим, що значна частина досвідчених учительських кадрів перейшла на роботу до навчальних закладів в Угорщині. Міністерство шкільної і народної освіти в Празі опублікувало 1920 року спеціальний наказ за № 52481/19. Його сутність полягала в тому, що за згодою Автономної директорії від 31 березня 1920 року було припинено діяльність керамічної школи в Ужгороді, а її будівлю передано доповнюючим промислово-торгівельним і торгівельним школам. Проте цей будинок мав усього три приміщення, придатні для навчання. Тому доповнюючий осередок розмістили у руській народній школі, а в колишній керамічній школі осіла державна наукова робітня. Декретом за № 604 від 21 січня 1920 року тимчасовим управителем доповнюючих промислово-торгівельних шкіл Підкарпатської Русі був призначений Франц Шпала. Для конкретного визначення прав і обов'язків управителів доповнюючих шкіл Шкільний відділ цивільної управи Підкарпатської Русі оприлюднив 20 жовтня 1921 року окремий документ (№ 15611) – «Статут для керівництва управителя промислово-торгівельних доповнюючих шкіл для Підкарпатської Русі», а декретом № 15891 підтверджено статус Ф. Шпали як тимчасового управителя згаданих осередків. Наступним кроком для їхнього успішного функціонування стало створення інспекторату промислово-торгівельних доповнюючих шкіл для Підкарпатської Русі в Ужгороді. Це сталося 12 червня 1922 року, а очолив інспекторат Ф. Шпала. До початку навчального року 1921 – 1922 він керував і купецькими школами, згодом вони перейшли у безпосереднє підпорядкування Шкільному відділу.

Першу доповнюючу школу у Підкарпатській Русі відкрито 12 лютого 1920 року в Ужгороді. На навчальний рік було записано 291 юнаків, їх розподілили на сім класів.

Автор документа підкреслив чинник міжнаціонального нерозуміння, який не можна було ігнорувати: «Ми були здивовані вже при перших записах стосовно заповнення рубрики «національність». Майже всі учні зголосилися до мадярської національності, а на питання чеською або руською мовами усі відповідали «nem tudom» («не знаю»). Це було наслідком того, що в перших роках навчалися по-мадярськи. Щойно з часом переконалися, що більшість учнів уміють розмовляти по-руськи, а зголошувалися мадярами й вдавали, що не розуміють по-руськи, під впливом і агітацією учнів художників і передусім майстрів» [10, 3]. Однак, поступово ситуація покращувалася, що позначилося на дисципліні, а відтак – і на результатах учнів.

Майстри брали до себе на науку хлопців віком від 12 до 20 років. Щоправда, вони мали право влаштовувати піврічний випробовувальний термін. Через це учні записувалися до школи упродовж цілого року. Це, у свою чергу, порушувало організаційні засади навчального процесу. Варто зазначити: у доповнюючих школах Ужгорода, Берегова, Хуста та Севлюша були підготовлені класи для малограмотних, а також для учнів, які не володіли достатньою мірою українською мовою. З огляду на те, що юнаки, які приходили на навчання з народних шкіл, не мали знань про землепис (географію) та історію, у навчальний план 1921 – 1922 рр. додатково уведено додаткові предмети – руська (українська) мова, рахунки, письмо, землепис, історія, рисунки, кореспонденція, книговодство.

Аналіз архівних джерел засвідчує: засвоєння учнями основ землепису, історії, рисунку та ін., позитивно впливали на розвиток народних промислів у Закарпатті. Учні, приміром, отримували змогу пізнати прості геометричні рисунки. Вчителі користувалися при цьому книжками «Рисування для малих і найменших» Ф. Шпали та «Рисування у народній школі» Ф. Чигака.

Промисловці свідомо ускладнювали процес організації ремісничих доповнюючих шкіл у Закарпатті, не відсилаючи учнів до школи. Були випадки, коли майстрів засуджували за це до фінансової кари (в Ужгороді – на 53 350 Кч., у Мукачеві – на 24 000 Кч.) відповідно до параграфів 157, 160 і 165 закону, що був прийнятий ще 1884 року [10, 6]. Відсутність волевиявлення з боку промисловців у справі допуску молоді до навчання, а також зловживання майстрів щодо надання випробовувального терміну нагативно позначалися на безперервності й чіткій визначеності навчального процесу.

Слід наголосити, що всі видатки, пов'язані з утриманням доповнюючих шкіл у Підкарпатській Русі, фінансувалися з надходжень державного бюджету. Закладами керували директори та вчителі народних і горожанських шкіл. Попри те, що навчальні осередки не мали окремих будівель, учні мали змогу оволодівати навичками ремісничої справи у цілій низці її галузей (підготовка слюсарів, ковалів, бляхарів, різьбярів, шевців, кравців, голярів, мулярів, теслів, електротехніків, пекарів, різників, спіжарників, склепарів). Примітна деталь: уже в 1923 році були здійснені спроби організувати доповнюючі школи в Ясінях, Косині, Рахові, Буштині, Середньому, Великому Бичкові, Полянні, Солотвині та Білках. До цього, у 1921 – 1922 навчальному році почали функціонувати окремі купецькі доповнюючі школи на два класи з власною управою в Ужгороді та Берегові. Під суспільною управою були відкриті також купецькі класи у Мукачеві та Севлюші. В інших містах Закарпаття купецька молодь навчалася разом з ремісничими учнями [10, 9].

Одним із найвідоміших випускників художньо-ремісничої школи в Ясінях став Заслужений майстер народної творчості Михайло Тулайдан – творець оригінальних музичних інструментів (орнаментовані й різьблені скрипки, цимбали, сопілки). Серед

його учнів – відомий різьбяр Василь Ропчук. Фахову школу художньої обробки дерева у с. Ясіня закінчив Заслужений діяч мистецтв України, Народний художник України Василь Свида (1913 – 1989).

У 1920 – 1921 н. р. доповнюючу школу в Ужгороді відвідували також 16 жовніврів, для яких було виокремлено окремий клас, а навчання оплачувала військова управа. Метою такого заходу було підвищення кваліфікації цих учнів стосовно ручної праці та теоретичних предметів. З огляду на те, що серед більшості жовніврів переважали стельмахи й різьбярі, то у державних робітнях їх навчали передусім початковим навикам у різьбленні, головню у карбуванні. Крім того, вони вивчали такі предмети, як рисунки та господарська калькуляція.

Педагогічні ідеї та погляди, сформовані упродовж 20 – 30-х рр. ХХ ст. у вигляді методичних розробок, знайшли широке застосування в освітній практиці, яка сприяла естетичному вихованню школярів у різних навчальних осередках Закарпаття. І це важливо, оскільки розвиток новочасної національної системи виховання передбачає навчання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах. До того ж, сучасні майстри розширюють можливості мистецьких прийомів і технік виконання художніх виробів, творчо збагачують народні традиції новаторськими пошуками.

До найбільш поширених різновидів народних промислів у Закарпатті належали й належать досі вишивки, ткацтво, килимарство, різьба по дереву, ковальство, карбування, художнє литво, гончарство тощо. Серед гончарів варто виокремити ім'я Заслуженого майстра народної творчості Василя Газдика, який народився 1927 року у селі Влагово (нині Вільхівка, що на Іршавщині). У його доробку чільне місце посів ужитковий, декоративно-ужитковий та декоративний посуд (блюда, горщики-«рябуни», «канти»), корчаги, набори для напоїв, десертів, тарілки, «товкани»). Вироби декоровані рослинними й геометричними мотивами, виконаними підполивним розписом із використанням техніки «урізу». Доцільно додати ще один факт: гончарській справі В. Газдик навчався спільно зі своїми ровесниками Іваном Галасом (1926 – 2004), майстром художньої кераміки, а також Михайлом Галасом (1921 – 1993). Зразки його творчості (довжанки, корчажки, декоративні тарелі, глечики, дзбанки-«пивники») характеризують такі риси, як пропорційність, вдалість поєднанням декору з формою. Смолисто чорні вироби М. Галаса здобули широкий резонанс не тільки в Україні, але й поза її межами. 1968 року він здобув золоту медаль міжнародної мистецької виставки у Монреалі. Загалом закарпатська кераміка позначена стриманістю щодо колориту й орнаментальних засобів, що надає їй своєрідності. Центрами гончарства у Закарпатті залишаються Ужгород, Вільхівка, Гудя, Дубовинка, Драгове.

Аналіз досліджуваної проблеми дає підстави дійти висновку: вагому роль у розвитку народних промислів і ремесел відіграють автентичні носії знання щодо технології та форм певного етнографічного регіону. Вони опановані шляхом традиції, тобто у процесі навчання у досвідчених сільських майстрів або в родинному обійсті. Такі постаті нерідко не мають спеціальної освіти, однак вони постійно живуть у конкретному етнографічному регіоні, ідентифікують себе з його культурою, виявляють дієве зацікавлення місцевими традиціями народного мистецтва. Таким чином, обдаровані мануально майстри, які дотримуються у своїх виробих збереження найбільш характерних рис стилю краю, стають знаковими народними творцями. Без сумніву, ця індивідуальна творчість вимагає підтримки у вигляді фінансування, організації конкурсів,

виставок, популяризації у шкільних осередках. Аналогічний підхід був характерний для Закарпаття упродовж 1919 – 1939 рр.

За сучасних умов фольклоризм набув трактування на рівні стилю популярної та масової культури, яка виступає посередником між народною та національною культурою [4, 82]. У цьому сенсі народні промисли відповідають критеріям «фольклору об'єктів фізичних» (А. Тейлор), що охоплюють способи використання й форми знарядь, типи поселень і будинків, народне вбрання. Народна культура складається з архаїчних та оригінальних елементів, внутрішньоетнічних та між-етнічних запозичень. Отже, на відміну від національної культури, народна нерідко виказує поважні регіональні відмінності, які є ефектом відносної ізоляції й різних обставин життєвого середовища (говірка, діалект, народне вбрання, мистецтво, ремесло) [11, 188]. Зберігаючи пріоритет за традицією, фольклоризм надає культурі національної риси народного стилю, зміцнює почуття локальності, культурної тожсамості, реалізує естетичну функцію. Такі зразки народної традиції, як вбрання, танець, спів, служать укріпленню спільнот певного емоційного типу. У свою чергу, образи, які містяться у виробках народних майстрів, суголосні мотивам з народних пісень, балад, коломийок, приповідок, казок. Адже, як вже наголошувалось, народне мистецтво закономірно опирається на органічний зв'язок зі звичаями і ширше – традиціями. В їхній основі – високий естетичний потенціал, що наповнюється мотивами з різних населених пунктів регіону. З-поміж них вирізняються такі міста і села, як Рахів, Ясіня, Великий Бичків, Тячів, Хуст, Міжгір'я, Берегове, Перечин, Іза, Копашньове. Тут нагромадився значний історичний досвід, який передається з покоління до покоління і животворить новими тенденціями. Це відповідає наповненню головних рис фольклору: а) безпосередність, б) усний переказ, в) анонімність (відсутність індивідуального автора, колективне авторство) і г) традиційність витворів, д) примітивізм (вираження стилю й народної естетики або ж наслідок недостатніх знань, вимушена потреба використовувати сировину гіршої якості, прості техніки обробки та інструменти), е) імпровізація, є) варіативність категорії творця-реципієнта (різні версії унаслідок обмежень і похибок у пам'яті, а також цілеспрямованої адаптації виробу або твору до конкретної ситуації), ж) естетичність. У переємності досвіду виражається єдність естетичних і моральних норм, ідентичність життєвих ідеалів і орієнтирів, ієрархія цінностей спільноти.

Висновки. Окреслювана у дослідженні проблематика охоплює фактор пізнання й сприйняття у процесі естетичного виховання як традицій, так і культурних взірців, що суттєво визначають спосіб поведінки дитини у суспільстві. Глобалізаційні зрушення у різних сферах діяльності, інтеграційні поступи європейських держав і спільнот, розбудовані широкі контакти (безпосередні й зумовлені розмаїтими шляхами переказу інформації) з представниками різних національностей і культур стимулюють інтерес до ближчого знайомства з ними. Власне, це творить підґрунтя для уникнення оцінок упередженого характеру, подолання стереотипів, створення органічного клімату для співіснування й ефективної співпраці. Певною мірою ці ознаки – за інших суспільно-історичних умов – були властиві для полікультурного простору Закарпаття упродовж 1919 – 1939 рр. Як засвідчив аналіз, свою роль у цьому плані відіграли народні промисли.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонович Є. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с.
2. Бенца О. Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.) / О. Бенца. – Дрогобич : Коло, 2004. – 231 с.
3. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневський. – Дрогобич : Сурма, 2010. – 160 с.
4. Зимомря М. Гуманістична сутність естетичного виховання засобами народних промислів у Закарпатті упродовж 1919–1939 рр. / М. Зимомря // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2012. – № 25. – С. 80–83.
5. Кара-Васильєва Т. В. Історія української вишивки / Т. В. Кара-Васильєва. – К. : Мистецтво, 2008. – 464 с.
6. Клапчук В. М. Гуцульщина та гуцули: економіка і народні промисли (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : [монографія] / В. М. Клапчук. – Львів-Івано-Франківськ : Фоліант, 2009. – 507 с.
7. Оршанський Л. Основи гуцульського художнього деревообробництва / Л. Оршанський, П. Андріюк. – Косів : Писаний Камінь, 2002. – 236 с.
8. Титаренко В. Українські народні промисли : естетичні аспекти / В. Титаренко. – Полтава : АСМІ, 2004. – 250 с.
9. Ференц П. Етнонаціональна орієнтація українців Закарпаття в 20-30-ті роки XX століття / П. Ференц. – Мукачево : Карпатська вежа, 2005. – 216 с.
10. Шпала Ф. Організація ремесельних доповнюючих шкіл на Подкарпатській Русі от 1920–1922 / Ф. Шпала. – Ужгород, 1922. – 10 с.
11. Brzezińska A. W. W poszukiwaniu korzeni kulturowych / Anna Weronika Brzezińska // Edukacja regionalna / [red. : A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska]. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 187–207.

Статтю подано до редакції 12.10.2014 р.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розкрито організаційні форми навчання; зроблено аналіз різних позицій вчених у визначенні даного поняття; проаналізовано основні форми навчання, охарактеризовано історію виникнення організаційних форм навчання.

Ключові слова: організаційні форми навчання, урок, форма навчання.

Kalyta N. Organizational learning: history and modernity. The organizational learning is revealed in the article; the different positions of scientists in this concept definition are analysed; the basic education forms are characterised, the education organizational forms history are described.

Keywords: organizational learning, lesson, learning.

Калита Н. Организационные формы обучения: история и современность. В статье раскрыто организационные формы обучения; сделан анализ различных позиций ученых в определении данного понятия; проанализированы основные формы обучения, охарактеризованы историю возникновения организационных форм обучения.

Ключевые слова: организационные формы обучения, урок, форма обучения.

Постановка проблеми. З розвитком суспільства виникла соціально-економічна потреба у систематичному навчанні, надаванні необхідної освіти всім дітям. З'являються своєрідні уповноважені соціуму-вчителі. Розпочинаються пошуки форм, методів і засобів організації навчання.

Аналіз досліджень. Чіткого визначення в педагогічній науці понять «форма організації навчання» чи «організаційні форми навчання» як педагогічних категорій поки що немає. І. Харламов правий, констатує, що «на жаль це поняття не має в дидактиці чіткого визначення» і що «...більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями про сутність даної категорії» [8].

Ретельний аналіз різних позицій у визначенні даного поняття, вжитий І. Чередовим, свідчить про те, що більшість вчених-педагогів дають цьому поняттю занадто загальне визначення. Приводом до такого висновку послужило визначення цього поняття І. Лернером. Він пише: «Організаційну форму навчання ми визначаємо як взаємодію вчителя і учнів, що регулюється певним, заздалегідь встановленим режимом і порядком» [3].

В науці поняття «форма» розглядається як з позиції лінгвістичної, так і з філософської. В тлумачному словнику поняття «форма» трактується як вид, пристрій, тип, структура, конструкція чого-небудь, обумовлені певним змістом [9].

Метою статті є аналіз різних позицій вчених у визначенні поняття «організаційні форми навчання».

Виклад основного матеріалу. У філософській енциклопедії поняття «форма» визначається так: «Форма є внутрішньою організацією змісту... Форма обіймає систему стійких зв'язків предмета і тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодію елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами. Форма володіє відносною самостійністю, що тим більше підсилюється, чим більшу історію має дана форма» [1].

З боку навчання, форма – це спеціальна конструкція процесу навчання. Характер цієї конструкції зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання представляє собою внутрішню організацію змісту, який в реальній педагогічній дійсності виступає як процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом.

При цьому деякі вчені педагоги, а саме М. Махмутов, вважає, що в педагогіці є необхідність вказати на різницю двох термінів включаючи слово «форма» – «форма навчання» [6]. В першій своїй відмінності «форма навчання» означає колективну, фронтальну та індивідуальну роботу учнів на уроці. В цьому значенні термін «форма навчання» відрізняється від терміну «форма організації навчання», що означає який-небудь вид заняття – урок, предметний гурток і т.п.

І. Чередов справедливо констатує, що форма організації навчання зумовлює «упорядкування, налагодження, приведення в систему» взаємодії учителя з учнями при роботі над певним змістом матеріалу. Організація навчання переслідує мету забезпечити оптимальне функціонування процесу управління навчальною діяльністю зі сторони вчителя [1].

Форма організації навчального процесу – спеціально організована діяльність учителя і учнів, яка проводиться в установленому порядку і в певному режимі. За визначенням О. Савченко, «форма організації навчання» означає певну взаємодію вчителя та учнів, що регулюється встановленим режимом та умовами роботи [4].

Слово «форма» латинського походження. У перекладі воно означає: зовнішність, зовнішній вигляд, устрій. У педагогіці організаційні форми навчання – це взаємодія учителя і учнів, яка відповідним чином регулюється внутрішнім розпорядком школи та умовами роботи [4]. На думку відомого педагога Ю. Бабанського, форма організації навчання є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка здійснюється в установленому порядку і в певному режимі [2].

Форма організації навчання – це чітко виражена в часі й просторі організація навчальної діяльності учнів, пов'язана з діяльністю вчителя; це зовнішній прояв узгодженої діяльності вчителів та учнів, що здійснюється за певним регламентом і в певному режимі [5].

У процесі розвитку шкільництва сформувалися такі основні форми організації навчання.

1. Індивідуальна форма організації навчання – виникла в античних країнах і широко використовувалась у Європі в період середньовіччя. Сутність її в тому, що вчитель навчає кожного учня індивідуально. Це дає змогу враховувати індивідуальні анатомо-фізіологічні й психічні можливості окремого вихованця і відповідно до цього визначати зміст, методи й засоби навчальної роботи, аналізувати й оцінювати результати пізнавальної діяльності, успішно рухатись уперед, забезпечувати інтелектуальний розвиток учнів. Ця форма навчання була й залишається найбільш ефективною з погляду інтенсивності навчально-виховного процесу. Проте стосовно соціально-економічних потреб індивідуальне навчання не стало домінуючим. По-перше, воно не давало можливості охопити навчанням велику кількість дітей, а по-друге, було й залишається надто дорогим. Елементи індивідуального навчання нині використовуються у формах репетиторства, індивідуальних консультацій, навчання вокалу, гри на музичних інструментах та ін.

2. Групова форма організації навчання – набула значного поширення в період середньовіччя і функціонувала у багатьох навчальних закладах Європи навіть у XIX ст.

(використовувалась у церковнопарафіяльних школах). Учитель навчав групу дітей, які перебували на різних рівнях вікового й інтелектуального розвитку. Така форма давала змогу навчати основам грамоти (читання, писання, рахування) більшу кількість дітей порівняно з індивідуальним навчанням. Окрім того, навчальна діяльність здійснювалася в колективі. Та все ж таке навчання було примітивним, бо в одній кімнаті треба було навчати дітей, які перебували на різних освітніх щаблях (перший, другий або третій роки навчання).

3. Класно-урочна форма організації навчання. Зародки цієї форми з'явилися в братських школах України й Білорусії. Дещо пізніше німецький педагог Й. Штурм (1507-1589) здійснив розподіл учнів за класами. Для кожного класу розроблялась окрема навчальна програма. Керівництво навчальною діяльністю учнів здійснював конкретний учитель.

Змістовне наукове обґрунтування класно-урочної форми навчання здійснив чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) у фундаментальній праці «Велика дидактика» (1632р.). Учні на початку навчального року розподілялись на класи залежно від віку. Навчальний рік розподілявся на чотири чверті. У кожному класі нараховувалося до 50 учнів. Також були введені розклад і регламент.

Таким чином, сутність класно-урочної системи полягала в тому, що вчитель одночасно навчав чималу групу дітей (45-50 осіб), які перебували приблизно на однаковому рівні анатомо-фізіологічного і психічного розвитку, заняття проводились у класній кімнаті за постійним розкладом і регламентом. І ось уже впродовж чотирьохсот років класно-урочна форма навчання залишається провідною в загальноосвітніх і професійних школах світу. Урок, висловлюючись образно, започаткував своєрідну дидактичну революцію в системі освіти [2].

4. Белл-ланкастерська форма організації навчання – виникла в кінці XVIII на початку XIX ст. в Англії. Її назва пов'язана з іменами її авторів – священика А. Белля і вчителя Дж. Ланкастера.

На той час в Англії активно розвивався капіталізм, з'являлися все нові й нові фабрики, до праці на них залучалась велика кількість колишніх селян. Виникла потреба масової освіти робітників і їхніх дітей, а вчителів не вистачало. Тому одному вчителю доручали навчати 250-300 учнів різного віку. Але одноосібно вчитель не міг забезпечувати належну якість навчання, тому ця ідея реалізовувалась так: учнів поділяли на групи по 25-30 осіб; за кожною групою закріплювали старшого учня (монітора); вчитель спочатку навчав певним елементам грамоти старших учнів, а потім вони у своїх групах навчали цьому своїх товаришів. Монітори одночасно відповідали за порядок і дисципліну в групах, таке навчання ще називали «взаємним» [5].

Зрозуміло, що така система навчання була малоефективною й охоплювала лише дітей робітників. Багаті батьки мали змогу вчити своїх дітей у хороших школах з класно-урочною формою навчання. Тому белл-ланкастерська форма навчання проіснувала недовго. Однак були спроби запровадити її в Іспанії, Франції, Росії.

5. Далтон-план – як форма навчання виникла на початку XX ст. в США під впливом філософської концепції екзистенціалізму з метою формування в молодого покоління ініціативності, винахідливості, діловитості. Вперше описала й запровадила цю форму навчання вчителька з міста Далтон Б. Паркхерст.

Технологія навчання була такою: зміст навчального матеріалу з кожної дисципліни розділявся на частини (блоки). Кожен учень у формі плану одержував індивідуальне завдання, самостійно працював над його виконанням, звітував перед учителем, набираю-

чи певну кількість балів, а потім одержував наступне завдання. Вчитель відіграв роль організатора, консультанта. Учні в класу в клас переводили не по закінченні навчального року, а залежно від рівня оволодіння програмним матеріалом (3-4 рази на рік). Таке навчання сприяло формуванню в учнів самостійності, ініціативності, позитивно впливало на інтелектуальний розвиток особистості, було непоганою основою інтенсифікації навчально-виховного процесу. Разом з тим воно розвивало «нездорове» суперництво, індивідуалізм. Це відповідало формуванню своєрідного менталітету прихильників ринкової економіки в межах філософії екзистенціалізму [3].

6. Бригадно-лабораторна форма організації навчання – виникла в 20-х роках минулого століття в радянській школі. Це була спроба певним чином модернізувати систему дальтон-плану, але будувати навчання на колективістських засадах. Учні класу поділялися на бригади (по 5-9 осіб), які очолювали виборні бригадири; навчальні завдання у вигляді планів давалися на бригаду, яка й мала працювати над їх виконанням; через певний час бригадир одноосібно звітував перед педагогом про виконання завдання, на основі чого й оцінювалась робота кожного члена бригади. Передбачалось у такий спосіб розвивати колективну пізнавальну діяльність, формувати у вихованців колективістські якості. Ця форма наполегливо впроваджувалась державними органами як універсальна не лише в загальноосвітніх школах, але й у середніх і вищих професійних навчальних закладах. Насправді це призводило до знеособлення навчальної праці значної частини учнів, зниження рівня знань, породжувало конфлікти в бригадах.

На першу половину ХХ ст. припадають різноманітні пошуки інших форм навчання, які здійснювалися в межах класно-урочної системи. В цьому контексті можна виділити такі системи, які проаналізуємо за сучасними педагогами А. Кузьмінським та В. Омельченко [2]:

1. *Батавська система* – виникла в США на початку ХХ ст. Вона передбачала розділення навчання на дві частини. У першій частині в межах звичайного уроку вчитель працював з учнями всього класу, у другій – проводилися заняття з тими учнями, які мали проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, а також з тими, хто виявляв бажання більш глибоко опанувати знання з окремих розділів навчальної дисципліни.

2. *Мангеймська система* – була обґрунтована німецьким педагогом Йозефом Зіккінгером (1858–1930). В її основу була покладена концепція диференційованого навчання. Дітей поділяли на 4 групи залежно від їх інтелектуальних можливостей: а) основні класи – для дітей, які мають середні здібності (50–60 %); б) класи – для малоздібних учнів, які, зазвичай, не закінчують школу (20–30 %); в) допоміжні класи – для розумово відсталих дітей (2–2,5 %); г) класи для обдарованих дітей (20–25 %).

Поділ дітей на зазначені категорії здійснювався на основі психометричних обстежень із застосуванням тестових методик. Для кожної групи визначався певний термін навчання: для першої – 8 років; для другої і третьої – 4 роки; для четвертої – 6 років. Суттєвий недолік цієї системи полягав у тому, що вона ґрунтувалася на біологізаторській концепції розвитку особистості.

3. *Метод проектів*. Ця система була розроблена американським педагогом Вільямом Кілпатріком (1896–1965). Вона ґрунтувалася на ідеї Дж. Дьюї про формування особистості дитини через дію. Замість традиційних навчальних дисциплін були введені проекти, своєрідні тематичні центри, в яких учні проектували певні об'єкти (вирощування птахів, будівництво ігрового майданчика тощо) і самі працювали над їх утіленням у життя. Метод проектів наполегливо запроваджувався в 20-х та на початку 30-х років ХХ ст. у радянській школі.

4. *План Трампа*. Ця система запроваджувалася в ХХ ст. в школах США та в деяких країнах Скандинавії. Зміст її полягав у тому, що до 40 % навчального часу затрачалося на навчання учнів у великих групах по 120-150 осіб; 20 % – на навчання в малих групах по 10-15 осіб; 40 % – відводилося на самостійну роботу.

Наведені вище форми й системи навчання свідчать про творчі пошуки педагогів, їх спрямованість на вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах. Слід зазначити, що основною формою навчання, яка витримала випробування впродовж століть, залишається в усьому світі урок.

Урок – це форма організації навчання, за якою вчитель проводить заняття в класній кімнаті з постійним складом учнів, що мають приблизно однаковий рівень фізичного й розумового розвитку, за усталеним розкладом і регламентом [4]. У 20-х роках ХХ ст. в радянській школі під впливом ідей пролетарської культури була спроба відмовитися від уроку, вдаючись до проєктерських ідей (система комплексів, проєктів та ін.). Проте це лише зашкодило шкільній справі. Тому на початку 30-х років урок знову став основною формою навчання.

Наступні десятиріччя характеризувалися різними підходами до розвитку класно-урочної системи. Так, 30-50-ті роки позначилися впливом авторитаризму й тоталітаризму, а отже, й школа як своєрідний зріз суспільства не була позбавлена цього впливу. Урок, методичні підходи до його організації та проведення здійснювалися в рамках догматичних вимог, вчителі були позбавлені будь-яких можливостей займатися творчими пошуками щодо удосконалення цієї форми навчання [5].

Середина 50-х років позначилася певним послабленням тенденції авторитаризму, почали з'являтися паростки демократії. Ці процеси позитивно впливали на розвиток творчих прагнень і намірів як рядових учителів, так і педагогів-учених у всіх сферах діяльності й, зокрема, в підходах до моделювання уроку.

Свідченням цього стало виокремлення науково обґрунтованих напрямів удосконалення уроку, що дало потужний поштовх творчим пошукам учителів. У результаті масового розкріпачення розуму й духу вчителства в цей період вирізилися певні напрями новаторства в царині організації навчально-виховного процесу на уроці. Вкажемо лише на окремі з них.

1. Липецький досвід: побудова так званого «раціонального уроку», запровадження різноманітних творчих робіт малої форми, словникових диктантів, коментованого письма, використання широкого спектра роздаткового дидактичного матеріалу та ін.

2. Казанський досвід: розробка і впровадження у навчальний процес проблемного навчання, що сприяло інтенсифікації освітньої діяльності взагалі та інтелектуальному розвитку особистості, зокрема наукове обґрунтування цього напрямку пов'язане з діяльністю педагога-вченого М. Махмутова.

3. Кіровоградський досвід: розробка й широке впровадження лекційно-практичної системи навчання в старших класах, що давало змогу опрацювати навчальний матеріал великими блоками, сприяло формуванню умінь і навичок учнів, оптимізувало навчальну діяльність. Ця система була розроблена кіровоградським учителем математики О. Хмурую.

4. Ростовський досвід: цілеспрямована системна робота вчителів, що мала на меті запобігання неуспішності й відставанню учнів у навчанні.

5. Шаталівський досвід: пов'язаний з діяльністю вчителя математики з міста Донецька В. Шаталова; запровадження досить жорсткого, поетапного керівництва пізнавальною діяльністю учнів; вивчення навчального матеріалу крупними блоками; широке

використання опорних сигналів і схем; перспективно-стимулювальний підхід до оцінювання навчальної діяльності учнів.

Починаючи з 70-х років ХХ ст. в країні з'явилась ціла плеяда вчителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи навчання: Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Т. Гончарова, С. Шевченко та ін.

Висновки. Демократичний шлях розвитку нинішнього суспільства відкриває необмежені можливості для творчої діяльності вчителів, учених щодо подальшого удосконалення класно-урочної форми організації навчання в школі. Слід зазначити, що в історії світової педагогічної думки і практиці навчання відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Їх виникнення, розвиток, поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами, потребами суспільства, що розвивається. Кожний новий історичний етап в розвитку суспільства накладає свій відбиток і на організацію навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дидактика середньої школи / [під ред. М. Скаткіна]. – М., 1982. – 2-ге вид. – 256 с.
2. Кузьмінський А. Педагогіка : підручник / А. Кузьмінський, В. Омельченко. – К. : Знання-Прес, 2008. – 3-тє вид., випр. – 447с.
3. Лернер И. Дидактические мотивации учения в школьном возрасте / И. Лернер – М. : 1983. – 245 с.
4. Луцик Д. Дидактика початкової школи / Д. Луцик – Дрогобич : Посвіт, 2007. – 172 с.
5. Малафійк І. Дидактика : навч. пос. / І. Малафійк – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
6. Махмутов М. Сучасний урок / М. Махмутов. – М., 1985. – 270 с.
7. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 542 с.
8. Харламов И. Педагогіка : учеб. пособие / И. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 2-е изд., перераб. и доп. – 576 с.
9. Яковлева А. Тлумачний словник / А. Яковлева, Т. Афонська – Х., 2007. – 672 с.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

ОСВІТНІ ПРОЕКТИ МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Досліджено головні ідеї просвітницької діяльності митрополита Андрія Шептицького та обґрунтовано їх актуальність сьогодні у діяльності сучасних душпастирів. Застосовано синтетично-аналітичний метод і розкрито методологію виховання у творах митрополита Андрія Шептицького. Досліджено актуальне питання виховання дітей та молоді на основі християнських цінностей. Зроблено узагальнення, які сприятимуть подоланню стереотипів педагогічного мислення, творчому використанню історичного вітчизняного освітнього досвіду в сучасних умовах перебудови українського шкільництва, зокрема, у вирішенні окремих соціальних проблем й організації позаурочної та позашкільної виховної роботи в середніх школах, спрямованої на моральне виховання учнів.

Ключові слова: Андрій Шептицький, християнське виховання, молодь.

Kekosh O. Metropolitan Andrey Sheptytsky's educational projects and youth education. The main ideas of the enlightenment activities of Metropolitan Andrey Sheptytsky are investigated, and their actuality for present-day activities of modern pastors is defined. Synthetical and analytical method is applied and the methodology of education in the Metropolitan Andrey Sheptytsky's works is analysed. Actual issues of upbringing of children and youth on the basis of Christian values is researched. Certain general conclusions are made, which will help to overcome the stereotypes of pedagogical thinking, and contribute to creative use of the historical national educational experience in modern conditions of restructuring of the Ukrainian science, in particular, in solving certain social problems and organization of extracurricular and out-of-school educational work in secondary schools, aimed at the moral education of the students.

Key words: Andrey Sheptytsky, Christian education, youth.

Кекош О. Образовательные проекты митрополита Андрія Шептицького и воспитания молодежи. Исследованы главные идеи просветительской деятельности митрополита Андрія Шептицького и обосновано их актуальность сегодня в деятельности современных пастырей. Применен синтетически-аналитический метод и раскрыто методологию воспитания в трудах митрополита Андрія Шептицького. Исследованы актуальные вопросы воспитания детей и молодежи на основе христианских ценностей. Сделаны обобщения, которые будут способствовать преодолению стереотипов педагогического мышления, творческому использованию исторического отечественного образовательного опыта в современных условиях перестройки украинской науки, в частности, в решении отдельных социальных проблем и организации внеурочной и внешкольной воспитательной работы в средних школах, направленной на нравственное воспитание учащихся.

Ключевые слова: Андрій Шептицький, християнське виховання, молодь.

Постановка проблеми. В умовах сучасної моральної кризи, про яку говорять багато дослідників, питання виховання стає другорядним. Це і є причиною того, що виростають несформовані і незрілі особистості, від яких згодом залежатиме доля Української Держави і нації. Українська педагогіка перебуває у пошуку орієнтирів для формування успішної виховної системи. У цьому процесі дуже важливо почути голос Церкви, яка на основі Божественного Одкровення та багатовікового досвіду пропонує свою допомогу і участь у такій важливій справі, як виховання. На нашу думку, надзвичайно цінні

вказівки та ретельно продумані і представлені виховні методологічні принципи можемо почерпнути з морально-пастирських послань митрополита Андрея Шептицького. Він глибоко розумів значення виховання і звертав на нього свою постійну увагу як у ділянці теоретичного обґрунтування, так і в царині практичного здійснення через мережу різних виховних установ та засобів.

Аналіз досліджень. До проблеми вивчення аспектів християнського виховання зверталися такі відомі дослідники історії школи, освіти і педагогічної думки: Л. Вовк, В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Кемінь, І. Курляк, В. Лозова, В. Майборода, В. Мовчан, Н. Ничкало, О. Плахотнік, І. Прокопенко, Г. Пустовіт, Г. Сагач, М. Сметанський, М. Стельмахови. Християнство як світоглядна основа європейського суспільства та головний рушій освітньо-виховного процесу трактується у працях І. Андрухів, Г. Васяновича, М. Вачевського, П. Вергуна, А. Вихруща, О. Вишневського, О. Волинця, М. Євтуха, В. Жуковського, В. Карагодіна, В. Кеміня, В. Майбороди, В. Мадзігона, В. Мовчан, О. Огірко, О. Плахотнік, Т. Тхоржевської, М. Савчина, В. Скотного. Ретроспективну оцінку проблеми релігійного виховання уможлиблює аналіз праць таких педагогів минулого, як Г. Ващенко, Т. Голик, О. Духнович, В. Зеньковський, С. Знаменський, І. Огієнко, К. Ушинський, І. Филипчак, П. Юркевич. Педагогічні ідеї християнства активно обговорюються на сторінках освітянської преси та наукових конференціях.

Радянська виховна система відводила головну роль в справі виховання школі, яка мала поступово і наполегливо підготовляти будівників нового соціального ладу. Роль сім'ї і батьків при такому підході була другорядною. Зовсім іншу модель представляє у своїх творах митрополит Шептицький. Він наголошує на відповідальності батьків за виховання своїх дітей та представляє родину як найуспішніше виховне середовище. Погоджуючись із думкою митрополита, прагнемо підкреслити, що виховання дітей і молоді — це, насамперед, відповідальність батьків, яким допомагають різноманітні виховні та освітні установи. Цілісне виховання не може не включати релігійного аспекту. Це твердження митрополита Андрея добре представлене та пояснене в його творах.

Вибравши дану тему, хочемо вказати, що в Україні існував самобутній християнський погляд на виховання дітей і молоді, який ми можемо простежити у пастирських посланнях митрополита Андрея Шептицького. У них він закрив своє розуміння виховання дітей і поклав багато праці та сил для розв'язання цього питання, яке залишається актуальним і надалі. Ми будемо досліджувати його послання, які мають велике значення для християнської педагогіки.

Джерельною літературою для цього дослідження слугували морально-пастирські послання митрополита Андрея Шептицького. Питання виховання, до якого звертається автор, становить великий інтерес для кожного мирянина. У своїх посланнях митрополит неодноразово акцентує на потребі виховання молоді. Першенство виховання перед іншими життєвими турботами — це тема, яка неодноразово наголошується у посланнях митрополита, де він твердить, що потрібно беззастанно утверджувати у молоді ідеали християнського життя [1].

У нашому дослідженні використовуватимемо серію книг «Церква і суспільне питання» за редакцією А. Кравчука, які є історично-пізнавальним викладом пастирського вчення та діяльності митрополита Андрея Шептицького. Також будемо посилатися на постанови Львівських архиєпархіальних синодів 1940-41-42-43 років, які відбувалися під проводом слуги Божого митрополита Андрея Шептицького. Вони містять практичні вказівки щодо виховання дітей та молоді. У цих постановках наголошується, що метою

освіти є всесторонній розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, вдосконалення її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Окрім вищезгаданих праць, ми послуговуватимемося документами II Ватиканського Собору, зокрема «Декларацією про християнське виховання», а також педагогічними творами вже згаданих Г. Ващенко та В. Зеньковського.

Об'єм даного дослідження не дає можливості детальніше розглянути всі аспекти християнського виховання у посланнях митрополита, тому певні аспекти даної проблематики потребують більш конкретного дослідження. Відповідно, **метою** даної статті буде розкрити та осмислити думки митрополита Андрея стосовно християнського виховання дітей, молоді та показати їх актуальність та значимість у сучасній виховній дійсності, яка характерна невизначеністю та надмірною експериментальністю.

Виклад основного матеріалу. Галицький митрополит Андрей Шептицький, який впродовж 1901–1944 років очолював Українську Церкву, доклав чимало зусиль, аби поліпшити освітній та виховний рівень духовенства. Від першої хвилини свого митрополитування Владика звернув свою особливу увагу на Львівську Духовну Семінарію, в якій виховувалися майбутні богослови, провідники та вчителі народу. Митрополит часто відвідував семінарію, спілкувався з настоятелями, провадив конференції з вихованнями, цікавився їх життям, шукав талановитих поміж ними і посилав на вищі студії до Рима, Відня, Інсбрука або до Фрайбурга. Уже через десять років митрополит мав молодих, вишколених у західних університетах священиків, котрим міг доручити важливі місця в архієпархії. За увесь час свого митрополичого служіння владика Андрей виховав близько двох сотень священиків із вищою освітою, переважно з науковими титулами. Це був резерв, із якого він міг добирати собі помічників для керівництва архієпархією, владик-помічників, радників, добрих настоятелів Духовної Семінарії, катехитів середніх шкіл, а також забезпечувати українські катедри на Богословському Факультеті Львівського Університету, а опісля скласти колегію професорів Богословського Факультету й урешті, що найважливіше, професорів Богословської Академії. Митрополит Андрей прагнув піднести моральний та інтелектуальний рівень душпастирів. Часті конференції, реколекції, різноманітні друковані видання – це ті засоби, які дали їм змогу розвиватися та вдосконалюватися. Покидаючи Станіславівську єпархію, кир Андрей залишив по собі чудовий слід – заснував бібліотеку для єпархіального духовенства, якій подарував велику кількість своїх книжок та цінних стародруків [2].

У 1906 році він фінансував жіночу гімназію, а згодом і вчительську семінарію під проводом сестер василянок та подарував їм чудовий будинок із великим наділом землі [3].

Через тринадцять років, у 1919 році, митрополит заснував хлоп'ячу гімназію класичного типу «мала семінарія» з інтернатом, де виховували у християнському дусі майбутніх студентів теології. Багато її випускників, однак, обирало подальші світські студії, часто за кордоном на стипендії самого митрополита, бо польська влада не визнавала подібного навчання. Під час пацифікації у 1930 році поляки закрили сьомий і восьмий класи у кількох гімназіях і кир Андрей створив навчальні класи для них, а також заснував другу «малу семінарію» в Рогатині. Там знаходили притулок також усі вигнані з державних шкіл із політичних мотивів, особливо за членство в ОУН. До тих «малих семінарій» приймали також православних із Волині, до яких ставилися з великою толерантністю.

Постійним і неперервним було піклування великого митрополита про сиріт. Особливо він опікувався тисячами знедолених дітей, що втратили батьків у Першій світовій

війні. З нагоди повернення митрополита з російського ув'язнення у 1917 році галицька громада збрала т. зв. «пожертву любові», назвавши її «фондом імені Андрея Шептицького». Невдовзі митрополит уп'ятеро збільшив його власною щедрою пожертвою та заснував притулок для сиріт у Львові, названий його іменем. Згодом кир Андрей подарував для цього притулку велику посілість у Зарваниці, віддавши її під провід отців студитів, котрі мали там також сільськогосподарську школу. Під час поїздок до Північної Америки у 1920–1922 роках митрополит інтенсивно збирав кошти для воєнних сиріт. Із цією метою сам постійно заощаджував власні видатки [3, 42].

Андрей Шептицький також щедро допомагав сестрам василянкам у фінансуванні їхнього сиротинця, особливо дбав про добре харчування сиріт. У 1925 році отці студити побудували з його допомогою новий центр на Кайзервальді у Львові (Кривчиці), де відкрили сиротинець. Митрополит заснував також перший монастир сестер Студиток у Якторові коло Унева, де відкрили також притулок і сиротинець для дітей віком до семи років. В інституті св. Йосафата у Львові теж жили сироти, котрим щедро допомагав кир Андрей. На утримання сиротинців митрополит подарував майно Посічі-Майдану. Загальна сума його власних пожертв для сиріт перевищувала півмільйона тодішніх доларів. Як добрий пастир, митрополит Андрей ревно дбає про своє стадо заздалегідь, засновує «Порадно матерів» на Янівському передмісті у Львові, яку очолює жіноче «Товариство Опіки над молоддю» у купленому та подарованому митрополитом будинку, а також відкриває «Українську лічницю» на Городоцькій, де найбідніші заробітчани та їхні діти отримували безкоштовну медичну опіку, а часто – і допомогу на прожиття [3, 43].

Із метою запобігті денационалізації та деморалізації впливу вулиці, митрополит організує притулки та дитячі садки для дошкільнят, батьки яких важко працювали. Тут сестри та світські виховательки прищеплювали дітям моральні та патріотичні ідеали. Відвідуючи ці заклади, діти утверджувалися у любові до своєї батьківщини, до всього українського [7, 48]. Водночас Андрей Шептицький щедро допомагав приватному народному семикласовому шкільництву, яке провадили сестри василянки і товариство «Рідна школа». Владика подарував йому чотири будинки у Львові: «Рідній школі» ім. князя Льва – на Личакові, де була також читальня «Просвіти», а школу ім. Бориса Грінченка розмістив на Святоюрській горі. Ці приватні українські школи були також надійним захистом перед денационалізацією: за їх відсутності єдина міська українська школа ім. Маркіяна Шашкевича просто не змогла б умістити всіх українських дітей Львова, тому решта просто опоячилися б. Саме товариство «Рідна школа» не змогло б утримувати українську молодь, бо більшість учнів походила з украї бідних родин, які не лише не могли платити за навчання дітей, а й часто не мали навіть за що придбати дітям елементарного шкільного приладдя, а то й теплого одягу. Там молоді українці здобували ґрунтовне релігійне та патріотичне виховання від щиро відданих учителів, нерідко навіть висококваліфікованих. Тож не дивно, що шкільна дівтора Львова на щорічних святах молоді сердечно вітала свого опікуна [8, 33].

Спеціально дбав великий архипастир і про подальшу долю бідної молоді й уможлилював їй фахову ремісничу освіту, щоби вона в недалекому майбутньому могла себе утримати. І так він заснував і утримував у Львові ремісничу школу на Городоцькій вулиці, дівчачу кравецьку школу «Труд», хлоп'ячу ремісничу бурсу на Пасіках, даяківську школу з бурсою, в якій учили диригентської майстерності, а також книгознавства, засад ремесла, кооперації та управління громадським майном. Шептицький був фундатором першої української сільськогосподарської школи товариства «Просвіта» в Миловані

коло Галича з відділами молочарським, садівничо-городничим і господарським, а також першої сільськогосподарської школи для сільських господинь у Коршеві Коломийського повіту, де діяла і садівнича школа [9, 57].

Кир Андрей подарував отцям студитам маєток у Зарваніці для функціонування великого сиротинця та ремісничої школи, а опісля в Уневі коло Перемишлян зробив можливим отцям студитам вести шевську, різьбярську та гарбарську школи, далі – у Дорі – навчати гуцульську молодь столярства, кравецтва, шевства. Ті школи були переважно і бурсами (училищами), де учні жили [4]. У Львові митрополит також заснував велику бурсу «Рідної школи» для молоді, яка відвідувала гімназії чи інші школи, а крім того, інститут ім. св. Йосафата.

У той час багато українських дівчат працювали служницями в польських та єврейських помешканнях. Аби вберегти їх від релігійних, національних, економічних і моральних збитків, Шептицький купує у Львові приміщення для їхнього товариства «Будучність», що опікується ними. Кир Андрей хотів відродити колись численний і знаний стан українських ремісників та вишколити новітніх працівників сільського господарства, що, своєю чергою, підвищило б соціальний рівень життя народу. Зазвичай він дарував ремісничим школам маєтки, щоби їх вихованці були самодостатніми, водночас навчаючи їх азам самоуправління. Не занедбував митрополит і виховання провідної верстви українства і в середніх школах.

У 1919 році митрополит Андрей відкрив у Львівській Духовній Семінарії богословський факультет, який пізніше перейменував у Богословську Академію з двома факультетами – філософським і богословським.

У 1923 році архипастир заснував Богословське Наукове Товариство, яке видавало свій журнал «Богослов'я» та «Праці Богословського Наукового Товариства». У той час головою цього товариства був о. д-р Йосиф Сліпий [2, 15]. Започаткування Богословського Наукового Товариства і Богословської Академії засвідчували, що рівень освіти українського духовенства непинно зростатиме. Ці важливі навчальні заклади митрополит Андрей щедро фінансував не лише грошми, а й обдаровував книжками. Усі науковці, які хотіли працювати у богословській царині, мали нагоду користуватися бібліотечними фондами Студіону у Львівській Студитській Лаврі, книгозбірнею та архівом митрополита, бібліотекою й архівом Василянських монастирів, а також матеріалами львівських бібліотек [4, 34].

У 1902 році у Палаті Панів митрополит Андрей Шептицький кілька разів акцентував увагу присутніх на заснуванні університету у Львові: «Хоч питання створення самостійного університету у Львові є вже від років предметом переговорів і найбільш наполегливих бажань та намагань руської нації, в цій справі все таки до тепер не піднято нічого позитивного. А проте ця справа, високі панове, є з багатьох причин важливішою, як це могло б видаватись в першому моменті. Що заснування руського університету у Львові є потрібне, вважаю доказаним і більше як доказаним, незаперечним» [5].

Митрополит Андрей твердив: український народ, його національний і культурний розвиток постійно потребує все більшої кількості священників, учителів середніх шкіл, суддів та інших академічно освічених фахівців. І тому першорядним завданням українських освітян та духівництва має стати заснування університету [5, 588]. Владика вважав створення такого ВНЗ у Львові не лише потрібною, а й життєво необхідною подією на шляху розвитку українського народу, тому просив Палату Панів присвятити цій справі особливо пильну увагу. Коли ж було втрачено всі реальні шанси на заснування українського університету у Львові, митрополит купив землю при вулиці Шептицьких,

що межувала з площею митрополії, та планував самотужки заснувати там український університет.

Після повернення із заслання у 1917 році Андрей Шептицький фінансував видавництво цілої низки часописів, журналів, книжок на релігійно-християнську тематику для різноманітних верств населення, тому що чудово розумів украї важливе значення друкованого українського слова. Серед видань – література для дітей, а саме: «Наш приятель» і книги бібліотеки «Нашого приятеля»; для молоді – часопис «Поступ» (згодом він став журналом українського католицького студентства) і журнал «Українське Юнацтво». За сприяння кир Андрея виходили друком тижневики для інтелігенції та народу «Христос наша Сила», «Мета», а також літературно-науковий місячник «Дзвони» (до речі, при ньому існувала і спеціальна бібліотека «Дзвонів», яка випустила понад тридцять томів наукових творів). Для видання книг та іншої літератури митрополит купив окрему друкарню «Бібльос». Митрополит також фінансував молодіжну організацію «Орли», яка видавала журнал для молоді «Українське юнацтво».

Вимагаючи від усіх самовідданої, жертвенної праці, великий Пастир розумів також важливе значення здорового відпочинку серед чудової природи у рідному доквіллі, серед вихователів, котрі посилюють релігійно-патріотичне виховання молоді на дозвіллі. Тож він зобов'язує товариство «Просвіта», передаючи йому маєток у Миловані над Дністром, приймати бідних дітей на літній відпочинок. Зазвичай їздили туди зі своїми вчителями двома заїздами по п'ятдесят школярів. Хворих учнів посилали до Підлютого в Карпатах, а дошкільнят – до Унева, до монастиря сестер василянок, або до Ворохти в Карпатах. Займалося відпочинком та оздоровленням дітей Українське товариство вакаційних осель [7, 48].

Особливу увагу митрополит Андрей звертав на дітей, батьки яких були найбільшньою верствою населення. Ці школярі погано харчувалися і часто хворіли; у міських школах та на вулиці вони, не чувши української мови, масово ополячувалися. А їхні батьки, постійно тяжко працюючи, не мали ані часу, ані сили займатися вихованням своїх дітей. Саме для таких хлопців і дівчат митрополит заснував спочатку у Милованю коло Товмача так звану «Вакаційну Оселю» для сотень дітей, а пізніше – велике Літнице, тобто місце, де можна влітку відпочити, у митрополичих лісах (Підлюте у Карпатах). Там одразу можна було розмістити кілька тисяч дітей віком від чотирьох до чотирнадцяти років. Із цією метою було побудовано просторі будинки. Міська хвороблива дітвора групами приїжджала туди на кілька тижнів подихати чистим гірським повітрям, покататися, піти у гори, вживати здорову їжу. Учителі та настоятелі у цих літніх таборах вчили школярів молитви, української пісні, історії та взагалі любові до своєї Церкви, народу і мови, а також християнської поведінки, умінь розрізняти добро і зло, заповідей Божих тощо. І все це утримував своїм коштом їх добрий батько – митрополит Андрей [3, 41].

Окрім цього, митрополит Шептицький був ще великим благодійником «Пласту». Частину своїх маєтків у Карпатах він подарував на пластові табори: гору Сокіл – на юнацький табір, якому подарував дерево на будівництво колиб, а площу коло своєї літньої резиденції в Підлютому – на табір Остодір, названий його іменем. Часто митрополит любив перебувати серед пластунів, спілкувався з ними, вислуховував їх проблеми. Коли польська влада заборонила «Пласт», кир Андрей ініціював Католицьку Асоціацію Української Молоді «Орли», що продовжувала працю з молоддю наближеними до пластових методами та проводила літні табори у Крилосі коло Галича, на Соколі, у Страдчі коло Янова й у Михайлівцях коло Рогатина. Табір Остодір продовжував свою діяльність

під опікою Українського товариства вакаційних осель [6, 83]. Тож не дивно, що часто бачимо митрополита на фотографіях серед пластунів, «соколів» і дітвори загалом.

У 1933 році у Львові з ініціативи митрополита Андрея Шептицького відбувся багатотисячний здвиг «Українська Молодь Христові». Подібної маніфестації у Львові не пам'ятали починаючи з 1914 року [2, 59]. Програма цього здвигу молоді охоплювала польову Службу Божу на площі Сокола-Батька з присягою на вірність Христові та похід на Святоюрську гору. На площі св. Юра, на окремії трибуні, сидів великий Пастир Церкви та уділяв архиерейське благословення усім учасникам походу [6].

Висновки. Підсумовуючи багатогранну діяльність Слуги Божого митрополита Андрея Шептицького, необхідно визнати, що велику частину її займала праця над вихованням майбутнього українського народу – нашої молоді. Особливу увагу він спеціально присвячував найбільш покритвдженим – сиротам і злиденним. Кир Андрей прагнув до поступу свого народу не лише шляхом виховання провідної його верстви, а й через поширення фахової, ремісничої, сільськогосподарської та технічної освіти серед усієї молоді. Релігійно-патріотичне виховання митрополит заохочував посилювати під час літнього відпочинку в таборах молоді серед чудової природи, забезпечуючи головню найбільш необхідніших. Дбав невтомно, аби відповідні християнські журнали та книжки також забезпечували духовний ріст молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ІТЕРАТУРИ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник [для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко. – Полтава : «Полтавський вісник», 1994. – Т.1 – 191 с.
2. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимир. братства, 1993. – 224 с.
3. Лаба В. Митрополит Андрей Шептицький. Його життя і заслуги / В. Лаба. – Люблін : Свічадо, 1990. – 62 с.
4. Ленчик В. Визначні постаті Української Церкви : Митрополит Андрей Шептицький і Патріарх Йосиф Сліпий / В. Ленчик. – Львів : Свічадо, 2010. – 608 с.
5. Митрополит Андрей Шептицький: життя і діяльність : документи і матеріали 1899 – 1944. Церква і суспільне питання / [за ред. А. Кравчук]. – Львів : Місіонер, 1999. – 571 с.
6. Синиця П. У 50-ліття великого Здвигу Молоді / П. Синиця // Церковний Календар-Альманах. – Чикаго, 1983. – С. 776–782.
7. Цегельський Л. Митрополит Андрей Шептицький / Л. Цегельський. – Львів : Місіонар, 1995. – 77 с.
8. Шептицький А. Пастирські Послання 1899–1914 рр. / А. Шептицький. – Львів : Видавництво «Артос», 2007. – Т. 1. – 1014 с.
9. Ярмусь С. До проблеми християнського виховання молоді / С. Ярмусь / Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : зб. наук. пр. : мат. III-ї Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Острогож, 16–18 травня 1997 р.). – Острогож : Острогожська академія, 1998. – С. 227–244.

Статтю подано до редакції 24.10.2014 р.

**ТЕМА ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ МОЛОДІ У РУБРИКАХ
«ГАЗЕТИ ШКОЛЬНОЇ» (1875 – 1879 РР.)**

У статті, на основі окремих сюжетів із публікацій знаних галицьких педагогів (Є. Загорський, О. Партицький), помічених у рубриках часопису «Газета школьна», простежено зміст їх педагогічних поглядів стосовно формування виховного ідеалу української молоді.

Ключові слова: Виховний ідеал, «Газета школьна», Є. Загорський, О. Партицький, українська молодь, педагогічні погляди, часопис.

Kocopey H. An educate ideal of young people's theme in headings of «School Newspaper» (1875 – 1879). In the article, on the basis of separate subjects from the publications of the known Galychina teachers (E. Zagorskiy, O. Partickiy) of placed in headings of magazine «Newspaper shkol'na» maintenance is traced them pedagogical looks in relation to forming of an educate ideal of the Ukrainian young people.

Key words: Educate ideal, «Newspaper shkol'na», E. Zagorskiy, O. Partickiy, Ukrainian young people, pedagogical looks, magazine.

Коцопей А. Тема воспитательного идеала молодежи в рубриках «Газеты школьной» (1875 – 1879 гг.). В статье, на основе отдельных сюжетов из публикаций известных галицких педагогов (Е. Загорский, О. Партицкий) помещенных в рубриках журнала «Газета школьна» прослежено их педагогические взгляды относительно формирования воспитательного идеала украинской молодежи.

Ключевые слова: Воспитательный идеал, «Газета школьна», Е. Загорский, О. Партицкий, украинская молодежь, педагогические взгляды, журнал.

Постановка проблеми. Актуальним в умовах розбудови теперішньої української освіти вбачається переосмислення культурно-освітньої спадщини періодичних педагогічних видань другої половини ХІХ ст., оскільки на їх сторінках представлені праці провідних галицьких педагогів і громадських діячів, котрі на сьогодні слугують важливим джерелом для розвитку теперішньої педагогічної теорії й практики. В контексті сказаного хочемо звернути увагу на часопис «Газета школьна», яка періодично виходила у світ впродовж 1875 – 1879 рр. – спочатку як «письмо педагогічне», і тільки 1877 р. редакція відзначила його як «письмо педагогічно-літературне», проте у наступному році повернулася до початкового варіанту. У ній, як і в інших типових виданнях, домінували педагогічні думки представників галицького шкільництва, які ділилися своїми міркуваннями із освітянами, висвітлюючи свої погляди на розвиток національної школи, навчання молоді, фахового становлення учителя та й освіти загалом й в більшості відстоювали необхідність виховання чесних, працьовитих, старанних, високо моральних членів українського суспільства.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти вибраної теми дослідження представлені у низці праць. Наприклад, В. Передирій розглядає особливості становлення та розвитку львівської педагогічної преси другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [18], а такий дослідники як Е. Грицак – подає бібліографічний огляд українських педагогічно-шкільних та вчительських часописів і журналів Прикарпаття означеного пе-

Конопей Г. Тема виховного ідеалу молоді у рубриках «Газети школьної»... ріоду [2]. Автор статті торкалася проблеми формування виховного ідеалу української молоді у педагогічній думці на сторінках періодичних видань Східної Галичини другої половини XIX – початку XX ст. [7]. Найбільша увага дослідників прикута саме до постаті головного редактора «Газети школьної» – Омеляна Партицького (праці О. Пастушенко (О. Качмар) [15; 16; 17], М. Чепіль [19; 20], Р. Ковалюка [6], та ін [1].), які торкаються питань його громадсько-просвітницької діяльності та педагогічної спадщини, звертали увагу й аналізували праці дописувачів до згаданої газети.

Метою статті виступає характеристика змісту основних рубрик «Газети школьної» та поглядів її дописувачів на формування виховного ідеалу української молоді в другій половині XIX ст.

Виклад основного матеріалу. «Газета школьна» була авангардним періодичним виданням, присвяченим тільки педагогічній тематиці. Тут друкувалися матеріали освітян, вихідців з Прикарпаття, на теми педагогіки та дидактики. Представлені методичні розробки до уроків породжували змістовний і багатосторонній матеріал для удосконалення методики навчання дітей, а також подальшого інтелектуального піднесення учителів. У газеті була присутня необхідна для вчителів інформація про справи шкільництва на різних рівнях. Газета об'єднала навколо себе відомих, зацікавлених у розвитку школи науковців того часу, які друкували на її сторінках науково-популярні статті та матеріали пізнавального плану, а також вчителів, що поміщали у виданні методичні розробки уроків та кореспонденції на теми шкільництва [7, 162].

Усі роки існування «Газета школьна» виходила за редакцією О. Партицького. Рациональне зерно часопису, про яке зазначено у загальному змісті газети, склали розділи: I Розправи педагогічні, дидактичні і методичні; II Розправи наукові; III Справи школьні; IV Новинки; V Рецензії, бібліографія, всячина. У першому розділі газети містилися різнопланові матеріали на педагогічні теми, на основі яких можна скласти приблизне уявлення про тогочасний виховний ідеал української молоді, переглянувши опубліковані С. Згарським кореспонденції за 1876 р.: «Письма о педагогії» [5], «Педагогічне значення родини» [3], «Педагогічне значення церкви» [4] тощо. Поряд представлені матеріали з історії педагогіки, проблем методології, питань національного та релігійного виховання. Багато місця відводилося для матеріалів, які стосувалися навчання школярів у першому класі, зокрема знайомству їх із школою, новими для них правилами поведінки. Мабуть, це пояснюється тим, що в той час дітей не готували до школи задалегідь.

Заслуговує пильної уваги педагогічна спадщина Омеляна Партицького на сторінках «Газети школьної». Головний редактор часопису народився 28 травня 1840 р. у с. Тейсарова на Жидачівщині. Початкову освіту здобув у м. Стрию, навчався в Бернардинській гімназії, згодом – у Львівському університеті, який закінчив у 1863 р. По закінченню Львівського університету і фактично до кінця свого життя Омелян Партицький працював вчителем у гімназіях і семінаріях – вчителем української мови і літератури в гімназіях Чернівців і Тернополя, а з середини 1868 р. – у Львівській чоловічій і паралельно викладав в жіночій вчительській семінарії (Академічній гімназії Львова (1868 – 1871), Львівській вчительській семінарії (1871 – 1895) [1, 229]. Попри важку учительську роботу О. Партицький активно займався редакторською та видавничою діяльністю. Він виступив засновником і став редактором «Газети шкільної» (1875 – 1879) [1, 230]. Упродовж 1875 – 1879 років ним було надруковано на шпальтах «Газети шкільної» цілий ряд статей про виховання: «Гадки про виховання домашнє»

(1877) [9], «Якими средствами педагогічними ділати треба проти лінивства» (1877) [15], «Листи о вихованю» (1879) [10–14].

Аналізуючи згадану педагогічну спадщину О. Партицького на сторінках «Газети школьної» з упевненістю можемо стверджувати, що провідною тематикою його міркувань стали проблеми виховання молоді. Формуючи основи виховного ідеалу підростаючого покоління, педагог опирався на родинне-сімейне виховання дітей. Свідченням цього є те, що практично всі надруковані О. Партицьким педагогічні праці присвячені питанням виховання підростаючого покоління та визначальній ролі сім'ї-родини в даному процесі. Саме на шпальтах «Газети школьної», педагог ділився своїми міркуваннями із педагогами-сучасниками.

У своїй статті «Листи о вихованю» О. Партицький простежив основні напрями сімейного виховання. У її першій частині «Улиця і сад» педагог зазначає, що менш важливим для дитини є вуличне виховання, де дитина поміж інших набере чимало матеріалу «для ока і слуху», адже вони є першими недобрими вчителями для дитини. З огляду на це, педагог вважає хибними думки батьків, які думають, що все з дитиною в порядку, коли вона нагодована, одягнена, виликувана від хвороби чи за нею доглядає нянька. На думку педагога, проблема полягає в тому, що діти зростають без різнобічної батьківської опіки як дикі дерева по лісах, де немає господаря, який би зміг таке деревце доглянути, розправити коріння щоб воно вільніше розрослося, покритось квітами, а згодом вродило урожаєм. Тому О. Партицький вбачає, що не годиться віддавати дитину на виховання до сторонніх няньок чи вулиці, де вона зможе набратися шкідливих манер (ляятися, битися, прозиватися, лінуватися, послугоуватися) [9, 1].

Отже, за словами О. Партицького, батьки особисто повинні турбуватися про моральне і естетичне виховання своїх дітей, щоб діти не потрапили під негативний вплив вулиці. Своє бачення на негативний виховний вплив вулиці для підростаючого покоління О. Партицький підтвердив народними прислів'ям «З яким обстаєш, таким і сам зістаєш». На його думку після того як дитина почерпне багато злого із вулиці, то тоді вже ніякі повчання та вмовляння не допоможуть [9, 1–2]. Тому О. Партицький вважає найкращим педагогом для дитини не вулицю, а сад, позаяк комунікація з природою принесе дитині не лише естетичну, а й духовне задоволення. З цього приводу педагог каже: «Природа, коли раз за нею слідити почнемо, стає ся невичерпаною книгою мудрости, котра і розум образує і серце, і стає ся жерелом чистого нічим не скалмученого щастя. Кілько то спосібності не насуюють кожної хвилі цвіти і овочі до порівнюваня розличної їх подоби, барви, смаку,запаху!» [9, 2].

Водночас О. Партицький виступив проти широкої любові до дитини – «пещення». На його думку діти від безмірної любові зростають переважно самолюбями, легкодухими, непридатними перемагати бодай мінімальні життєві труднощі та завади. З огляду на це, педагог у своїй статті «Пещена дитина» подає батькам як приклад – мудрощі спартанського засобу виховання: «Вже з самого початку старались Спартанці дітей своїх всіми силами загартувувати. Діти не туманіли, як у нас, в колисках і росли не сповивані, щоби члени тіла свободо могли розвивати ся. Завчасу призвичаювано діти до страв простих, не кормлено що минути ласощами та булочками, не лякано дітей недорічними байками та страхами. Не уважано на кожний плач, на кожду просьбу» [10, 9–10]. У підсумку до цього педагог зазначає: «Спартанські діти змалку учились лазити на стрімкі гори і опускати ся в недоступний пропасти, учились брати ся до всякого труда і обходити ся без всяких вигод» [9,10]. У підсумку, О. Партицький за-

Конопей Г. Тема виховного ідеалу молоді у рубриках «Газети школьної»...
кликає батьків привчати своїх дітей до самостійного життя, давати їм свободу у діях та природного самостійного розвитку.

Важливим засобом виховання, на думку О. Партицького, є пізнання дитиною світу, де невід'яна роль належить наочності, оскільки чим більше знання дитини опираються на відчуття, тим вони вірогідніші. Педагог стверджував, що спостереження приватними очима замінює чимало доказів. Важливе місце в цьому плані посідає і читання дитині казок, використання «образків», вживання іграшок та забав. З цього приводу О. Партицький зазначає, що «...педагоги і родичі вже з давніх давен узнали образки і казки за найлучше средство в вихованню початковім. Образок впливає на око, казка на слух, а що найважливіше, що діти уже з самого малку одно й друге дуже радо витають» [11, 17].

Отже, ілюстративний матеріал на думку О. Партицького є вагомим фактором у родинному вихованні молоді, оскільки сприяє передусім виховання у дитини естетичного переживання, розвій фантазії тощо. Не менш важливою за словами О. Партицького є виховна значимість казки, яка має значний вплив на дитину, вчить логічно і цілеспрямовано викладати думки, вчиться мислити словами. Своєрідне підкреслення О. Партицький робить на виховну сутність народної казки. За його словами народні казки насичені елементами чогось таємничого та неприродного і тому діти обожають слухати їх, а з їх змісту навчилися осмислювати корисні та добрі поради [11, 17–18].

У своїх педагогічних поглядах О. Партицький чимало уваги звертав на значимості виховання працьовитістю. На його думку, тільки в праці виросте повноцінна людина. Небажання працювати або лінивість, за словами педагога, є вадою не природною, а набутою, що є наслідком невідповідного виховання. Тому він стверджує, що «Походи на поля, луки, заняття в огородчику в товаристві дітей в ігровій формі скріплюють також немало умислів і тілесний розвій вихованця» [14, 181].

Вагоме місце у роздумах О. Партицького про виховний ідеал молоді, посідають думки про значення авторитету батьків. Він вважав, що батько і мати в очах дитини зобов'язані мати авторитет. З огляду на це, педагог підкреслював, що ті батьки, яких діти не слухають, схильні думати, що авторитет дається від природи як талант, і якщо його нема, то нічого з цим не вдієш і тому зостається тільки заздрити тому, в кого такий талант є. Тому О. Партицький переконує, що авторитет батьків може бути організований в кожній сім'ї і це навіть не дуже важка справа. За його словами батьки прагнуть, щоб діти їх слухали і тим самим хочуть здобути вплив, а це помилка, оскільки слухняність дитини до рідних далеко не сприяє на процес становлення батьківського авторитету. У даному випадку, на думку О. Партицького, цьому помагатиме лише домірне виховання. Педагог стверджує, що у вихованні в першу чергу все залежить від того, в якій гармонії знаходяться батьківська і материнська влада. На його думку батьки повинні з самого початку скоординувати виразні засади у вихованні і взаємоповнювати свою повагу. Якщо цього вчасно не зробити, то виникнуть непорозуміння, згодом дитина втратить довіру до батьків, а ще гірше – одного з батьків, або й обох зненавидить. З цього приводу педагог каже: «Сила і любов, ті дві характеристичні властивості мужа і жени, статись повинні нероздільними пружинками в вихованню початковім. Сила без любови витворює лиш боязнь, вимушений послух; любов без сили вироджує слабодушність, зневістілость, самолюбність. Для дитини представите лем сили єсть отець; его воля то найвисшій і святій закон, котрого ломити не можна. Представителем любови єсть мати; ся лагідність. Співчуте, погляд – ділати можуть за-

рівно, як і резолютний наказ отцівській» [12, 23]. Отже з цього випливає, що батько і мати повинні мати спільну мету у вихованні дитини і в разі, коли двоє батьків будуть суперечити одне одному, то це в кінцевому результаті призведе до негативного на неї впливу: «одно веде до ліса, друге до біса» [12, 23].

В цілому О. Партицький стверджував, що родинне виховання, як одна із важливих складових виховного ідеалу української молоді, постійно досягає свого повного довершення при умові, коли воно реалізується у міцній монолітності з педагогічним впливом школи та громадськості, де саме фундаментом формування особистості виступає родинно-шкільне виховання. Важливу роль у реалізації цього процесу відіграють його основні рушійні сили – батьки і учителі. При правильно налагодженій співпраці, батьки виступають соратниками вчителів, а учителі сподвижниками батьків у вихованні підростаючого покоління. Тому Омелян Партицький так наполегливо у своїх педагогічних працях наполягав на спільності та узгодженості дій сім'ї і школи в моральному вихованні дітей і вважав, що виховна функція школи з формування інтелекту і серця дитини проводиться на основі, яка закладається в першу чергу в домашніх умовах.

Висновки. У своїх педагогічних статтях та висловуваннях на сторінках «Газети школьної», дописувачі (Є. Загорський, О. Партицький та ін.), як правило, опираючись на особистий педагогічний досвід, доводили, що основним структурним елементом виховного ідеалу підростаючого покоління є насамперед родинне та релігійне виховання, яке слугує важливим чинником в процесі становлення і розвитку розумового та духовного світу молоді й сприяє формуванню особистісних рис характеру. З огляду на це можемо стверджувати, що педагогічні погляди дописувачів, які друкувалися на шпальтах «Газети школьної» сьогодні слугують незамінним джерелом для досліджень розвитку шкільництва на теренах Прикарпаття та можуть доповнювати мірило виховного ідеалу сучасної молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Горак Р. Редактор «Зорі» Омелян Партицький / Р. Горак // Горак Р., Гамлій І. Загублені на Журавенщині. – Львів : Каменяр, 2005. – С. 217–241.
2. Грицак Е. Українські педагогічно-шкільні та вчительські часописи й журнали (Бібліографічний огляд) / Е. Грицак // Українська школа. – Б. М. – Б. В. – 1938. – Ч. 7/12.
3. Загорський Є. Педагогічне значення родини / Є. Загорський // Газета школьна. – Львів, 1876. – Ч. 3. – С. 21–22; Ч. 4. – С. 29–30; Ч. 5. – С. 37–38; Ч. 6. – С. 45–46; Ч. 7. – С. 53–54.
4. Загорський Є. Педагогічне значення церкви / Є. Загорський // Газета школьна. – Львів, 1876. – Ч. 16. – С. 125–127; Ч. 17. – С. 136–139; Ч. 18. – С. 141–143; Ч. 19. – С. 149–151; Ч. 20. – С. 157–159.
5. Загорський Є. Письма о педагогії / Є. Загорський // Газета школьна. – Львів, 1876. – Ч. 1. – С. 1–2; Ч. 2. – С. 13–14.
6. Ковалюк Р. Краєзнавчі мотиви в науково-організаційній діяльності Омеляна Партицького / Р. Ковалюк // Історичне краєзнавство і національне виховання : мат. наук.-практ. конф. (Львів, 27 травня 1994). – Львів : РВД Львівського університету, 1994. – С. 32–33.
7. Коцопей Г. Проблема формування виховного ідеалу української молоді у педагогічних думці на сторінках періодичних видань Східної Галичини другої половини XIX – початку XX століття / Г. Коцопей // Молодь і ринок. – 2011. – № 4 (75). – С. 160–165.
8. Партицький О. Гадки про виховане домашнє / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1877. – Ч. 21. – С. 173–174.
9. Партицький О. Листы о выхованно домашн[і]мь. 1. Улиця чи сад / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 1. – С. 1–2.

10. Партицький О. Листы о вихованю домашн[і]мь. 2. Пещена дитина / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 2. – С. 9–10.
11. Партицький О. Листы о вихованю домашн[і]мь. 3. Образокъ и казка / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 3. – С. 17–18.
12. Партицький О. Листы о вихованю домашн[і]мь. 4. Сила и любовь / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 4. – С. 23.
13. Партицький О. Листы о вихованю домашн[і]мь. 5. Дыточи играшки и забавы / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 5. – С. 33–34.
14. Партицький О. Якими средствами педагогічними д[і]лати треба противь л[і]ннства? / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1877. – Ч. 22. – С. 181.
15. Пастушенко О. Омелян Партицький про сім'ю як важливий чинник національного виховання / О. Пастушенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2003. – Вип. 17. – С. 207–212.
16. Пастушенко О. Освітньо-виховні проблеми на шпальтах «Газети Школьної» під редакцією Омеляна Партицького / О. Пастушенко // Вісник Прикарпатського університету : Серія : Педагогіка. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. XI. – С. 180–188.
17. Пастушенко О. Педагогічна спадщина Омеляна Партицького О. Пастушенко // Джерела. – Івано-Франківськ. – 2002. – № 3-4. – С. 3–6.
18. Передирій В. Становлення львівської педагогічної преси (друга половина XIX – початок XX ст.) / В. Передирій // Збірник праць Науково-дослідного центру періодики. – Львів : (Б.В.), 2001. – Вип. 9. – С. 3–23.
19. Чепіль М. Використання виховних традицій народної педагогіки у формуванні національної свідомості дітей і молоді / М. Чепіль // Наукові записки Острозької Академії. Психологія і педагогіка. – Острог, 2000. – Вип. 1. – С. 49–59.
20. Чепіль М. Народно-педагогічні засади виховання дітей в українській сім'ї (кінець XIX – перша третина XX ст.) / М. Чепіль // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. – С. 249–258.

Статтю подано до редакції 29.10.2014 р.

Світлана ЛУЦІВ,
м. Дрогобич

ЛІТЕРАТУРНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОГО КРУГОЗОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається роль та місце літературної гри у розвитку читачького кругозору, засобу навчання та виховання дітей. Наводиться класифікація ігор та подані зразки таких ігор. Аналізуються думки провідних педагогів з досліджуваної проблеми.

Ключові слова: дидактичні ігри, класифікація ігор, читачька розминка, творча уява, літературний портрет.

Lutsiv S. Literary game as a development tool for the younger pupils reader's horizons. In the article the literature game role and place in the development of reader's outlook as an educational and breeding methods is shown. The games classification is set and their examples are shown. The leading educators views on this problem are analysed.

Key words: didactic games, games classification, reader's warm-up, creative imagination, literary portrait.

Луцив С. Литературная игра как средство развития читательского кругозора младших школьников. В статье раскрывается роль и место литературной игры в развитии читательского кругозора, средства обучения и воспитания детей. Приводится классификация игр и представлены образцы таких игр. Анализируются мнения ведущих педагогов по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: дидактические игры, классификация игр, читательская разминка, творческое воображение, литературный портрет.

Постановка проблеми. Звернути увагу на роль гри в розвитку особистості дітей стало можливим, завдяки відкриттям в галузі філософії та психології, які дали можливість інакше поглянути на дитину, її потреби як фізичні, так і психічні, а також на розвиток її організму і особистості. Це також призвело до створення нових концепцій освіти і виховання дітей і молоді. У грі дитина приглушує актуальні потреби і прагнення, часто компенсуючи те, чого не може досягнути у дійсності. Гра звільняє дитину від емоційного напруження, дає їй можливість більш влучного і реалістичного пізнання власної особи, стимулює розвиток творчості та інтелекту. Бавлячись з іншими, дитина вчиться встановлювати спільні контакти, вирішувати проблеми в групі та через групу, взаємодії та взаємної відповідальності і підтримування існуючих в групі моральних норм.

Аналіз досліджень. Видатний філософ Платон першим звернув увагу на дитячі ігри як засіб підвищення ефективності навчання, пізнавальної діяльності учнів, формування у них соціальних якостей і практичних навиків. Гру він розглядав як засіб цілеспрямованого впливу на дітей та вказував на необхідність педагогічного керівництва дитячими іграми [7, 27].

Німецький педагог Ф. Фребель трактував забави та ігри як найважливіший засіб педагогіки. Педагог зазначав, що гра є одночасно прикладом і наслідуванням цілого людського життя [...]. У ній знаходяться і з неї б'ють джерела всякого добра [...], вона має повну серйозність і високе значення, самостійні (неконтрольовані) забави дитини у цьому періоді відкриває його майбутнє внутрішнє життя [10, 16].

Українські психологи і педагоги також приділяли велику увагу грі й підкреслювали значну її роль у процесі виховання дитини як особистості.

На значення гри в розвитку морально-вольових сторін учня звертав увагу К. Ушинський. У своїх працях педагог визначає діагностичний і прогностичний характер ігор, піднімає питання про озброєння педагогічних кадрів теорією і практикою ігрової діяльності. «У грі дитина живе, і сліди цього життя глибоко залишаються в неї, ніж сліди дійсного життя, у яке вона не може поки що ввійти через складнощі її явищ та інтересів», «... у грі дитина випробовує свої сили й самостійно розпоряджається своїми створеннями» [9, 264].

А ось В. Сухомлинський одним з основних умінь вчителя початкових класів вважав уміння проникнути в духовний світ дитини. Він зазначав: «Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості» [8, 103].

Забавою як інтеграційною діяльністю людини, займалися також відомі психологи сучасності. Можна назвати таких як Зігмунд Фрейд, Сергій Рубінштейн, Лев Вигоцький, Даніель Ельконін.

Мета статті. Розкрити роль та місце літературної гри у розвитку читацького кругозору молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті початкової загальної освіти читацька діяльність розглядається як «комунікативна мовна пізнавальна діяльність, спрямована на сприйняття, осмислення і відтворення прочитаного». У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні [3].

Ігрова діяльність виступає одним з ефективних засобів підвищення якості сприймання молодшими школярами художніх творів на уроках літературного читання. У структурі уроку літературного читання у початкових класах літературна гра має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

У пошуках ефективної методики навчання, яка, з одного боку, враховувала б специфічні закони літератури як виду мистецтва, а з іншого – формувала читацьку компетентність, варто звернутися до дидактичної гри. Дидактичні ігри – це ігри, що входять безпосередньо до структури уроку і сприяють засвоєнню, поглибленню й закріпленню навчального матеріалу та є засобом загального розвитку особистості, формування читацької самостійності тощо [2, 12].

Такі ігри можуть бути різної форми: тільки словесні, поєднують слово й практичні дії, поєднують слово й наочність, поєднують слово й реальні предмети.

Термін «літературна гра» має декілька значень. По-перше, це – художня творчість, гра мистецькими засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі, однак відмінна за змістом – тут панують естетичні критерії. По-друге, літературні – це як узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність та розвивають естетичний смак [5, 5].

У методиці викладання української мови літературні ігри – це словесні, рольові, драматичні ігри, побудовані на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, дотепність і винахідливість учасників, один із дієвих засобів опрацювання літературного твору [5, 4].

Такі ігри мають на меті активізувати психічні процеси діяльності учня молодшого віку (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу), волю, мовлення. Використання на уроках літературного читання дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Використання літературної гри як засобу розвитку читацького кругозору викликане не лише особливостями молодшого школяра, а й специфікою літературного твору, яка є дуже близькою до художніх умовностей гри, і, по-друге, специфікою сприйняття літератури, яка теж співзвучна природі ігрового моменту. Літературна гра на уроці літературного читання дозволяє учням молодших класів усвідомити ідейно-тематичний, композиційний задум письменника; ознайомлює їх з літературними поняттями, які забезпечують адекватне розуміння твору.

Важливо зазначити, що деякі літературні ігри не завжди вносять щось нове до обізнаності дітей, але вони корисні тим, що вчать молодших школярів творчо застосовувати наявні знання в інших умовах, активізують різноманітні розумові процеси.

Літературна гра містить вагомий навчальний потенціал: це може бути і засіб аналізу художнього твору, його осмислення, і спосіб оцінки прочитаного, і творчий підсумок вивченого, і метод перевірки рівня засвоєння матеріалу.

У методиці виділяють такі ігри за рівнем читацького сприйняття: ігри на первинне сприйняття художнього твору; ігри на поглиблення сприйняття художнього твору; ігри з метою закріплення літературних знань; ігри творчого характеру.

До групи ігор, класифікованих за дидактичною метою, відносять: ігри проблемно-пошукового змісту (на осмислення, одержання нових знань); рефлексивно-тренувальні ігри; ігри творчого плану (на формування вміння здійснювати творче перенесення знань); контрольні-оцінювальні ігри.

За типом діяльності молодших школярів на уроці літературного читання у початкових класах ігри поділяються на репродуктивні, пізнавально-пошукові, творчодіяльнісні. За характером створення ігри бувають запропоновані вчителем та створені самими учнями [5, 4].

Майбутнім вчителям початкових класів важливо пам'ятати, що часте використання гри призводить до того, що учні втрачають інтерес до неї. Це можна пояснити зникненням новизни. Тому варто ускладнювати правила, включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки чи ігрового зачину. Пояснення вчителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. Для ефективного використання літературної гри на уроці літературного читання вчителю необхідно знати психологію учня і вміти використати ці знання на уроці як активну дієву схему, творчо опанувати методику використання ігор як раціональний засіб опрацювання літературного твору; вміти визначати ступінь необхідності гри на певних етапах уроку; бути впевненим у досягненні позитивних результатів у навчанні читання та виховання впливу на учнів; усвідомлювати жанрові особливості, зміст літературного матеріалу.

Головними умовами ефективності застосування дидактичних ігор методисти називають: змістовне включення до навчального процесу; цікаві назви; наявність ігрових елементів, зокрема вступу, римування; оголошення правил гри які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Помилковою є думка про те, що літературні ігри найдоцільніші наприкінці уроку, оскільки в цей час діти найбільш стомлені. Однак гра може бути найкращим початком з метою створити емоційний настрій уроку, ефективно ознайомити учнів із його завданнями, позбавити процес тренувальних вправ, читацької розминки. Літературну гру можна використовувати впродовж усього уроку, вона буває ефективним завершенням уроку: узагальненням вивченого, підбиттям підсумків.

Таким чином, ефективне формування початкових елементів літературознавства відбувається у процесі виконання ігрових завдань, матеріалом для яких є літературно-художні

тексти, що вивчають діти на уроці читання, а змістом – літературно-теоретичні поняття. Останні ігри застосовуються для поглибленого розуміння учнями вивчених творів.

До різновидів літературної гри можна віднести і драматичні забави, або як їх ще називають, драматичні ігри. Драматичні забави становлять істотний чинник в розвитку особистості дитини, беручи участь у розвитку уяви і здатності оперування символами, формування власної системи цінностей, модифікації поведінки, розвитку комунікації як вербальної (мовної) так і невербальної, кращого пізнання себе і більш адекватного бачення своєї суспільної ситуації, більшого вміння співпраці. Драма має свої унікальні риси. Переважна більшість драматичних етапів стимулюються вчителем, а ситуації в грі майже завжди відображають вибір учнів. Отже можна стверджувати, що драматична гра відіграє вагомe значення у розвитку читацького кругозору учнів початкових класів.

Варто зазначити, що одержання нових знань не завжди можна забезпечити у процесі організації ігрової діяльності. Тому ігри можна поєднувати з деякими формами проблемного навчання.

З метою збагачення читацького досвіду учнів, поповнення запасу знань про дитячих письменників можна запропонувати учням гру «Письменник-не письменник». Для цієї гри вчитель заздалегідь готує список прізвищ дитячих письменників, які чергуються з прізвищами видатних наукових і громадських діячів, художників, композиторів, але таких, які відомі учасникам гри. У ході гри вчитель або учень-ведучий вимовляє прізвище письменника, а учасники гри підносять руку чи сигнальну картку. Якщо звучить прізвище іншого митця – не підносять. Ті, хто не підніс руку, коли вимовлялося прізвище письменника, і хто підніс, коли воно не звучало, вибувають із гри. Наприклад, молодші школярі вибирають прізвища письменників з такого списку: В. Сухомлинський, Марійка Підгірянка, Микола Лисенко, Катерина Білокур, Тарас Шевченко, Андрій Шевченко, Тіна Кароль. Після гри учні пригадують твори відомих їм письменників.

Можна запропонувати учням ще такі літературні ігри:

Дитячий театр

Дидактична мета. Вчити дітей виділяти у творі основні події, передавати свої думки без слів.

Зміст. Учитель ознайомлює дітей із твором і дає завдання: показати почуте за допомогою жестів та міміки.

Наприклад: «Ріпка» – діти намагаються передати зміст казки без слів, імітуючи рухи головних героїв, тощо.

Опорні слова

Дидактична мета. Розвивати вміння запам'ятовувати в тексті деталі сюжету, відтворювати їх в усних переказах.

Зміст. I варіант. Вчитель дає ряд слів із недавно прочитаного твору.

Наприклад: пшеничний колосок, зерно, млин, борошно, тісто, пиріжки. Діти мають назвати твір, про який ідеться, і переказати його з використанням опорних слів.

II варіант. Діти мають прочитати твір і визначити опорні слова, за допомогою яких можна якнайповніше відтворити заданий уривок твору.

Наприклад: після читання казки «Вовк і вівця» учні випишують ряд слів – осел, вовк, вівця, люди, хлоп.

Виграє той, за чікими словами легко відтворити казку.

Що спочатку, що в кінці

Дидактична мета. Розвивати вміння аналізувати, вчити, запам'ятовувати послідовність подій у творі.

Зміст. Учитель читає уривок твору з певною подією, а діти називають ті події, що відбувалися раніше чи пізніше. Виграє команда, яка назве точний порядок подій.

Наприклад: «Раптом бідняк побачив на узбіччі дороги дідуса. Той швидко підійшов до бідняка, спитав: «Чого ти, друже, сумний?»

- Що було до того?

- Що було пізніше?

Намалюємо мультфільм

Дидактична мета. Вчити визначити головні події, які влітаються в основний зміст твору, розрізнити головне та другорядне, розвивати вміння аналізувати й синтезувати.

Зміст. Діти діляться на групи, отримують завдання на картках, виконують його, обмінюються думками.

Завдання:

- Які малюнки можна намалювати до казки «Колобок», щоб діти, які її не читали, зрозуміли зміст?

- Виберіть серед поданих ілюстрацій найменшу кількість, за якими можна відтворити зміст казки.

- Виберіть із твору або придумайте підписи до ілюстрацій.

У результаті виконання завдання має вийти мультфільм [6].

Висновки. Можна стверджувати, що гра є добровільною діяльністю чи заняттям, що виконується в певних визначених проміжках часу і простору добровільно прийнятих, але з використанням, безумовно, обов'язкових правил. Вона пов'язана з почуттям напруженості і радості, а також свідомості «відмінності» від «звичайного» життя. Дитина трактує свою гру серйозно і підходить до неї емоційно. Літературні ігри, вікторини, використовувани не як самоціль, не заради розваги, а як вправи в цікавій формі, важливий засіб навчання і виховання дітей, засіб формування особистості і розвитку читацького кругозору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка : вопросы психологии / Л. Выготский. – М. : Просвещение, 1966. – 541 с.
2. Вихруш В., Дубчак С. Інформативність уроку як фактор розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів / В. Вихруш, С. Дубчак // Початкова школа. – 1996. – № 4. – С. 12–14.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>
4. Ємець А. Читацький кругозір як складова літературного розвитку молодших школярів / А. Ємець // Початкова освіта. – 2007. – № 32. – С. 28–32.
5. Іванова Я., Петух О. Літературні ігри / Я. Іванова, О. Петух // Початкова освіта. – 2006. – № 8. – С. 4–6.
6. Літературні ігри на уроках читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://posnauko.com.ua/teacher/useful/lit-igry.html>
7. Мовчун А. Найрозумніший книголюб / А. Мовчун // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 37–40.
8. Платон. Законы // История социальной педагогики : хрестоматия. – М., 2000. – С. 27–29.
9. Сухомлинский В. Мудрая власть коллектива / В. Сухомлинский. – М. : Мол. гвардия, 1975. – 236 с.
10. Ушинский К. Педагогические сочинения. В 6 т. / [сост. С.Ф. Егоров]. – Т. 4. – М., 1990. – 528 с.
11. Фребель Ф. Будем жить для наших детей / Ф. Фребель // Серия Психология детства. Классическое наследие. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 248 с.

Статтю подано до редакції 30.10.2014 р.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

Розкрито досвід теоретичного осмислення шкільної соціалізації молодшого школяра. Охарактеризовано вплив сюжетно-рольових ігор на формування життєвої позиції молодшого школяра. Обґрунтовано особливості соціалізації особистості молодшого школяра у полі правового виховання.

Ключові слова: соціалізація, початкова школа, урок, учень, гра.

Mulyar. N. The primary school student's socialization features on the «I am in the world» lessons. The experience in the theoretical understanding of younger pupils school socialization is disclosed. The role-playing games influence on the formation position in a young pupil's life is characterized. The younger pupil socialization features in the law education field is grounded.

Key words: socialization, primary school, lesson, student, game.

Муляр Н. Особенности социализации учащегося начальной школы на уроках «Я в мире». Раскрыт опыт теоретического осмысления школьной социализации младшего школьника. Охарактеризовано влияние сюжетно-ролевых игр на формирование жизненной позиции младшего школьника. Обоснованы особенности социализации личности младшего школьника в поле правового воспитания.

Ключевые слова: социализация, начальная школа, урок, ученик, игра.

Постановка проблеми: Завдання демократичної держави полягають в тому, щоб створити умови для формування виваженої громадянської позиції, громадянської думки, як цілеспрямовано під впливом державних інститутів, так і волевиявленням особистості чи колективу, народу, духовна сфера якого включає таку систему цінностей та ціннісних орієнтацій: утвердження в людських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості і негативного ставлення до фальші, цинізму та лицемірства.

Процес формування громадянина України та його головної риси – громадянськості є наслідком такого процесу, як соціалізація, в структурі якої нас найбільше цікавить громадянське виховання, яке здійснюється шкільним предметом «Я у світі» у початкових класах. Соціалізація відбувається під впливом значної кількості обставин та чинників: держави, суспільства, сім'ї, неформальних груп, засобів масової інформації, релігії та багатьох інших. Зараз є очевидним, що дія багатьох з цих чинників в галузі формування громадянськості української молоді є стихійною, не досить ефективною, а часто і деструктивною. Стихійна соціалізація, надто повільно прилучаючи, чи не прилучаючи взагалі, молодь до системи громадянських цінностей і святинь, тим самим сприяє обмеженню духовного та предметного простору для дії безпосередньо громадянського виховання. Тому головне навантаження лягає на плечі педагогічного складу. Віддані ідеї української державності, вони можуть і повинні озброїти учнів суто громадянськими знаннями і навичками, сформувати у них громадянський досвід, компенсувати в ньому брак того, що необхідно для повноцінного розвитку гро-

мадянськості, подолати чи послабити негативні впливи, організовано залучити її до перетворення суспільного і етнічного середовища. Втім, щоб така робота була успішною, педагоги самі повинні відповідати тим критеріям громадянськості, які необхідні для ефективного подолання усіх труднощів соціокультурного характеру сучасного державотворення.

Отже, з проголошенням самостійності і незалежності, Україна стала на шлях переходу до громадянського суспільства, кожен член якого має право одержати вільний розвиток особистості. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, і з другого боку, заможну, духовно та матеріально багату Українську державу, можуть збудувати лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності та державності. З огляду на це, дуже важливим і актуальним є концептуальне осмислення на новому рівні наукових та прикладних засад громадянського виховання, визначення його суті, цілей і завдань, обґрунтування ефективних принципів, засобів і методів формування у дітей, підлітків і молоді високих громадянських якостей.

Аналіз досліджень. Теоретичною і методологічною основою цього дослідження можна вважати прийняті Українською державою важливі документи, насамперед Конституцію України, закони «Про громадянство України», «Про освіту», «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)), які, зокрема, передбачають комплекс заходів, спрямованих на відродження і розбудову національної системи освіти «як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави». Активно проблему соціалізації особистості розглядають: Г. Заїченко, В. Саратовський, І. Кальний та інші, які розвивають, зокрема, її діалогічну концепцію й відокремлюють такі рівні або виміри цього процесу: «Я – Я»; «Я – Ти»; «Я – Ми»; в «Я – Людство»; «Я – Друга природа»; «Я – Природа»; «Я – Універсум» [3, 98].

Мета дослідження: здійснення теоретико-методологічного аналізу особливостей гуманного, суспільного та правового виховання в курсі «Я у світі» для здійснення успішної соціалізації учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Освіта як особлива соціальна інституція залежна у своїй організації від особливостей структури та функціонування інших суспільних підсистем – економічної, політичної, соціальної і, в свою чергу, справляє визначальні організаційні та функціональні впливи на інші суспільні підсистеми. Загальний напрямок розвитку цих системних взаємозв'язків полягає в їх збагаченні та посиленні і водночас – у зростанні внутрішньої незалежності, автономізації інституцій, які цю систему утворюють. Саме це й зумовлює посилення наголосу на значенні проблем соціалізації як особливої форми і змісту взаємозв'язків системи освіти в сучасному суспільстві.

Соціалізація в дійсності виявляється державною та освітньою політикою в дії. Водночас, як зазначав М. Лукашевич, «...ефективність соціалізації особистості найбезпосереднішим чином пов'язана з тим, наскільки тісно узгоджені потреби суспільства, система освіти і професійної підготовки особистості та її життєві плани. Точніше, система освіти є своєрідним з'єднувальним «містком» між потребами суспільства та життєвими планами школярів [5,41].

У структурі процесу шкільної соціалізації можна вирізнити такі три головних її етапи: початкову, базову та після базову. Вони є співвідносними з віковими та освітніми рівнями, хоча й не завжди і не в усіх відношеннях збігаються з ними. Враховуючи неперервність процесу соціалізації та зумовленість його успішності у школі стартовими перед шкільними диспозиціями учнів, важливо брати до уваги і освітньо-виховний потенціал шкільних закладів, а також проблеми педагогічного супроводу випускників

шкіл і упродовж певного часу, коли розпочинається здійснення самостійних кроків у суспільстві.

Перед початком шкільної соціалізації є її дошкільна фаза, яка збігається з часом соціалізації дитини у сім'ї та дошкільних закладах, які є провідними агентами соціалізації у цей час. Цей етап соціалізації дитини можна позначити як період соціальної гри. На цьому відтинку життєвого шляху дитини і школа повинна перебирати на себе відповідальні педагогічні завдання. Це виявляється дедалі необхіднішим, оскільки школа має турбуватися про педагогічну якість первинної соціалізації своїх майбутніх учнів. В сучасному суспільстві саме школа з дедалі більшою відповідальністю має братися за розв'язання цих питань.

Початковий етап власне шкільної соціалізації розпочинається з моменту вступу – прийняття дитини до школи. Його можна позначити як початок соціального навчання. Педагогічним завданням шкільної соціалізації на цьому етапі є утвердження, коригування та розвиток базової системи життєвих відносин та орієнтацій, чуттєвості, інтелекту та волі, формування нахилів та вподобань, соціальних інстинктів та пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання, усвідомлення та задоволення потреб та інтересів [5, 112].

Перший етап шкільної соціалізації – це час соціального навчання. На цьому відтинку життєвого самоствердження дитини розв'язують такі педагогічні завдання шкільної соціалізації, як освоєння базових алгоритмів соціальної взаємодії та поведінки, початкова соціально-рольова підготовка, збагачення соціального досвіду, визрівання системи соціальних установок, осягнення розмірностей і масштабів соціального простору та часу, само ідентифікаційна консолідація особистості. Період навчання у середній школі характеризується більш інформаційно насиченим та функціонально різноманітним змістом соціалізаційної роботи з учнями. У цей період завершується цикл засвоєння необхідних базових знань для їх спеціалізації або поглиблення розвитку набувають навички соціальної поведінки, набуті у молодшій школі. Збільшується самостійність та заохочується ініціатива учнів у присвоєнні про соціальних навичок поведінки [5, 121].

Напрямки шкільної соціалізації визначають, особливими сферами та рівнями суспільних відносин і діяльності, в яких покликаний брати у майбутньому участь вихованець школи. Спираючись на класифікацію цих відносин, розвинену українськими науковцями, і доповнюючи її, можемо у найзагальніших рисах визначити такі *головні напрямки життєвої підготовки соціалізації школярів*.

1. *Особистісний напрямок*. Це становлення особистості як соціальної істоти у сфері її внутрішніх самовизначень і відносин «Я – Я» відносини. У цьому інтимному просторі відбувається формування самосвідомості і ставлення до себе, розгортається внутрішній діалог особистості із самою собою, виникають механізми довільної самокерованої поведінки і творчої діяльності, відбувається підпорядкування потреб і мотивацій вищим рівням самосвідомості та духовності.

2. *Міжособистісний напрямок*. Ця сфера становлення й розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливості спілкування та спільної діяльності з «іншим» – відносини «Я – Ти». З такого спілкування та взаємодії і починаються власне соціалізація і внутрішній розвиток особистості. Розвиток мови, здібностей до співчуття та співпереживання, культури сприйняття та розуміння «іншого», передбачення його вчинків і поведінки позалом, самих витоків цієї поведінки і життєвих позицій утворює зміст цього напрямку шкільної соціалізації.

3. *Соціально-груповий напрямок.* Це сфера відносин «Я – Ми», у межах якої особистість має оволодіти у школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних характером і масштабністю соціальних груп.

4. *Політично-правовий напрямок.* Це формування передумов поступового входження молоді у множину громадянських, юридично-правових, адміністративно-управлінських та громадських відносин. Відповідно змістом цього напрямку шкільної соціалізації є засвоєння учнями певного типу сприйняття, розуміння та оцінки політико-правових відносин різного рівня та форми, самовизначення та самореалізації особистості у цій сфері суспільного життя.

5. *Економічний напрямок.* У цій сфері суспільних відносин майбутній громадянин має стати учасником відносин виробництва, обміну, споживання.

6. *Екологічний напрямок.* На цьому напрямку соціалізації особистість має бути сформована як компетентний суб'єкт відносин «Я – довкілля». Особливим і надзвичайно специфічним предметом педагогічної уваги у соціалізації учнів є формування правильного розуміння феномена людської тілесності, становлення культури фізичного життя, спрацювання екології тіла.

7. *Напрямок «Я – Універсум».* Це сфера відносин людини як єдиної істоти, життя якої не обмежується фактом фізичного існування «тут» і «тепер», а відбувається як історична подія у вимірах минулого, сучасного та майбутнього [1, 151].

Головне завдання вчителя щодо реалізації завдань соціалізації – навчитись створювати і використовувати у шкільному житті ситуації, в яких знання і дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку учня, суть якого полягає у вмінні його самостійно, а іноді за допомогою вчителя, реалізувати свої здібності до практичної діяльності. Вчитель має допомогти учневі розвинути від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самостійність у прийнятті рішень і моральний вибір.

Ефективність різних видів виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Оскільки у молодшому віці у дітей домінує образне мислення, то найбільш характерними є такі форми діяльності: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний зошит, ранок, свято, усний журнал, групова справа тощо.

Процес соціалізації дитини відбувається в такому виді соціальних ігор, як сюжетно-рольові. Назва цих ігор вказує на необхідність двох обов'язкових компонентів – сюжету (тобто місця, дії, колізії) і ролей. Уявне місце, в якому відбувається гра може знаходитись в далекому і недалекому минулому, в сьогоденні або майбутньому, воно може бути реальним, добре відомим гравцям або фантастичним. Сюжетно-рольові ігри на основі життєвих, літературних, фільмових вражень вільно відтворюють соціальні відносини і матеріальні об'єкти або розгортають фантастичні ситуації, які не мають аналогів у житті. Ця особливість сюжетно-рольових ігор виступає технологією апробації дитиною майбутніх соціальних ролей.

Для того, щоб сюжетно-рольова гра розгорталась, була дійовою і насиченою подіями, необхідно врахувати моменти: попереднє знайомство з об'єктом гри наприклад, якщо це ігри «У музеї», «Ми у театрі», доцільним буде попереднє знайомство з умовами та їх роботою. Відвідавши такі установи, учні вдало зможуть на уроці інсце-

нізувати запропоновану їм гру з такими головними героями як глядач, актори, касир, контролер тощо. Такі ігри варто застосовувати на уроці «Я у світі» у 3-му класі під час вивчення теми «Правила поведінки в громадських місцях». Метою такого уроку буде упорядкувати і розширити досвід учнів про правила поведінки в громадських місцях; виховувати прагнення наслідувати зразки культурної поведінки, приязних і ввічливих стосунків між людьми.

Не менш важливіми на уроках «Я у світі» являються і рольові (виховні) ігри, які мають тренінговий характер. Ці ігри потребують ґрунтовної інформативної підготовки дітей, під час якої вони знайомляться з правилами поведінки у суспільстві. На основі цих знань і виробляються уміння та навички у молодших школярів гуманного ставлення до оточуючих.

Тематичне наповнення змістових ліній «Людина серед людей», «Людина в суспільстві» навчального предмету «Я у світі» забезпечують соціалізацію та громадянське виховання особистості молодшого школяра. Державними вимогами щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів на уроках громадянської освіти передбачено, що після їхнього опрацювання учні: *розумітимуть* сутність правопорушень як порушення права інших людей; *вмітимуть обґрунтовувати* необхідність відповідати за свої вчинки; основні взаємозв'язки в соціальному житті (між вчинком і наслідком, порушенням правил і відповідальністю); *знатимуть* про можливі правопорушення серед дітей з наведенням прикладів; *зможуть аргументувати* значення дотримання правил співжиття в суспільстві; невідворотність відповідальності за скоєні правопорушення; *вмітимуть* розкривати соціальні взаємозв'язки між людьми в процесі виконання соціальних ролей.

Практика виробила різноманітні методи і форми, що забезпечують шкільну соціалізацію молодших школярів, зокрема і в курсі «Я у світі». Особливе місце серед них займають словесні методи, а саме: роз'яснення, розповіді, бесіди, читання додаткової літератури та інше.

Найбільш уживаний *метод – роз'яснення*. Суть цього методу полягає у з'ясуванні суті правових понять, фактів, явищ. До цього методу вдаються найчастіше тоді, коли треба поінформувати учнів про зміст нових для них правових понять, розкрити їх суть, ознаки, зв'язки, практичне значення. Вчителі через роз'яснення схиляють дітей до розуміння й дотримання законів України, норм і правил громадського співжиття, дотримання громадського порядку, роз'яснюють правила для учнів, правила дорожнього руху, протипожежні правила та інше. Пояснюючи теми «*Великий дім – держава, лад у ньому – закон*», «*Основні правопорушення, поширені серед дітей*», «*Вміння відповідати за свої вчинки*» (3 клас) вчителю варто зосередити увагу дітей на таких правових поняттях: мораль, закон, держава, президент, Конституція, злочин, злочинець. У 4 класі понятійний апарат щодо правового виховання потрібно збільшити такими поняттями: громадянин, відповідальність, право, адвокат, суддя, тероризм, крадіжка, наклеп, грабіж, правопорушення (цивільне, адміністративне, кримінальне).

При вивченні розділу «Правила життя в суспільстві» вчителю варто звернути увагу на базові документи, щодо захисту прав дитини, зокрема: «Загальна декларація прав людини»; «Декларація про права дитини»; «Конвенція ООН про права дитини».

Ефективним методом правового виховання молодших школярів є *розповідь* – усне, словесне повідомлення вчителя про когось чи що-небудь. Для того, щоб розповідь мала виховний вплив на учнів, вона насамперед повинна бути яскравою, емоційною, викликати у дітей почуття, справляти на них враження. Учні охоче слухають розповіді вчителя чи інших людей тоді, коли вони торкаються життєвих питань, викликають у дітей

довір'я, готовність співпереживати. Теми розповідей повинні передбачати досягнення поставленої мети уроку. До теми уроку «Великий дім – держава, лад у ньому – закон» (3 клас), мета якого: допомогти учням усвідомити смисл понять «державна», «конституція», «права і обов'язки»; дати загальне поняття про моральні норми, загальнолюдські цінності. Виховувати пошану до законів України, сприяти формуванню правової свідомості молодших школярів. Доцільна на етапі уроку «Сприйняття й осмислення нового матеріалу» розповідь на тему «Що таке конституція?». До теми уроку «Основні правопорушення» (4 клас), мета якого: ознайомити учнів з правопорушеннями, поширеними серед дітей, та кримінальною відповідальністю за вчинені злочини. Розвивати вміння аналізувати, узагальнювати. Виховувати повагу до людини, її прав, непримиримість до правопорушень. Доцільно вчителю на етапі уроку «Вивчення нового матеріалу» розповідь на тему «Правопорушення та його види».

Дієвим щодо правового виховання виступає *метод бесіди*. Вона може мати різне призначення. Так, *бесіда-повідомлення* має на меті дати дітям відомості про історію виникнення тих чи інших правових норм і правил поведінки, ознайомити з правовими нормами з тих чи інших галузей права, конституційними правами і обов'язками громадян, переконати в необхідності їх дотримання, збагатити школярів прикладами правопорушення людей у різних життєвих ситуаціях.

Висновки. Отже, провідна функція школи виявляється в тому, що вона своєю дією задає головний напрямок і зміст соціальних впливів. Особливості шкільної соціалізації у статті відображено через взаємозв'язок її напрямків та етапів. А саме, основними напрямками шкільної соціалізації особистості є: особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, політично-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний.

Актуальним є власне початковий етап шкільної соціалізації, що розпочинається з моменту вступу дитини до школи. Його можна позначити як початок соціального навчання. Педагогічним завданням якого є формування уявлень про цілісність світу; про себе як члена певної спільноти; про правила культурного поведіння у найтипівіших життєвих ситуаціях; взаємозв'язки в соціальному житті тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреевкова Н. Проблема социализации личности / Н. Андреевкова. – М., 1970. – 405 с.
2. Бабанський Ю. Педагогіка / Ю. Бабанський. – М., 1983. – 263 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1989. – 315 с.
4. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех. – К., 1997. – 487 с.
5. Лукашевич М. «Соціалізація» / М. Лукашевич. – К., 1998. – 210 с.
6. Ольшанський В. Соціалізація / В. Ольшанський. – М., 1970. – 162 с.
7. Психологія і педагогіка життєтворчості / В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков. – К.: ВППОЛ, 1996. – 781 с.
8. Сухомлинський В. Як виховувати справжню людину / В. Сухомлинський. – К., 1976. – 194 с.
9. Татенко В. Шляхи формування особистості учня / В. Татенко. – К., 1985. – 356 с.
10. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1965. – 240 с.
11. Фіцула М. Педагогічні проблеми виховання учнів / М. Фіцула. – К., 1981. – 176 с.

Статтю подано до редакції 27.10.2014 р.

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ХЕЛЕН ПАРКХЕРСТ

В статті розглянуто і проаналізовано особливості індивідуалізованої системи навчання – Дальтон план та її впровадження у різних країнах світу. Простежено особливості практичного використання Дальтон плану у школах. Визначено особливості цієї методики та досліджено можливості її практичного використання у сучасній Україні.

Ключові слова: Дальтон план, навчальний метод, розклад, завдання.

Petrechko M. Individualised learning features in Helen Parkhurst's teaching system. In the work it is investigated and analyzed the peculiarities of the individualized learning method – the Dalton Plan and its implementation in different countries. We trace the peculiarities of its practical use in schools and define the peculiar features of this method and the possibility of its adaptation in the present-day Ukraine.

Key words: Dalton Plan, teaching method, timetable, assignment.

Петречко М. Особенности индивидуализированного метода обучения в системе Хелен Паркхерст. В статье рассмотрены и проанализированы особенности индивидуализированной системы обучения – Дальтон план и её внедрение в разных странах мира. Исследованы особенности практического использования Дальтон плана в школах. Определены особенности этой методики и исследованы возможности её практического использования в современной Украине.

Ключевые слова: Дальтон план, учебный метод, расписание, задание.

Постановка проблеми. Не викликає сумніву те, що освіта повинна бути справою державною і регулюватися законом. Однак питання характеру державної освіти та необхідного рівня її законодавчого регулювання залишається дискусійним. Точне зауваження Арістотеля про необхідність визначення освіти на державному рівні є беззаперечним, але що ми вчимо і як ми це робимо може змінюватись в ході історії [10, 45]. Зміна потреб суспільства, зміщення акценту на індивідуальність, прагнення виховувати неповторних особистостей спричинили розробку численних методик індивідуалізованого навчання у США в першій половині ХХ століття. І хоча запропоновані тоді методики практично не використовуються зараз, актуальною залишається проблема модернізації сучасного шкільництва – ключ до вирішення якої можна знайти у методиці Х. Паркхерст – Дальтон план.

Аналіз досліджень. Питання шкільної освіти завжди було предметом досліджень, а проблема індивідуалізованого навчання активно досліджувалася в США та країнах Європи в першій половині ХХ століття. Дану проблему досліджували Т. Ліхневська, Н. Пацевко, Н. Голубкова, В. Коваленко та ін. Дослідження, присвячені методу індивідуалізованого навчання Х. Паркхерст, мають здебільшого описовий характер, дана методика вивчалася як складова всіх напрямків розвитку педагогіки у США на поч. ХХ ст. і ще не була об'єктом комплексного дослідження в Україні, хоча в США та низці європейських країн її не тільки активно вивчали, а й намагалися втілити в життя. Дж. Берд, Л. Дуглас, М. Деркін, М. Ірвін, Е. Одіен, Ф. Йелдман, А. Зілверсміт та ін. займалися проблемою вивчення практичного втілення Дальтон плану. Була дана методика предметом зацікавлення педагогів і у СРСР [5; 11; 16].

Метою даної статті є простежити особливості втілення Дальтон плану, визначити ключові аспекти, необхідні для його впровадження, з'ясувати можливість їх практичного втілення у системі сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Теоретичну інформацію щодо впровадження Дальтон плану можна знайти у книжці Хелен Паркхерст «Освіта за Дальтон планом» [13]. Основний момент, яким не можна нехтувати, це факт, що Дальтон Лабораторний план не є системою чи методикою, яка набула однорідної уніфікованої форми. Цей метод був засобом виконання навчальної програми і зосереджувався більше на житті школи. Основною ідеєю було змусити учнів функціонувати як індивідуальних членів суспільства [17, 337]. Отже, Дальтон план є схемою освітньої реорганізації, яка примиряє навчання (teaching) і учіння (learning) та створює умови вчителю навчати, а учневі вчити [13, 34]. На підтримку цієї ідеї маємо слова Маргарет Деркін: не було серед відвіданих і двох шкіл, які впровадили Дальтон план однаково, кожна школа видозмінює його, щоб задовольнити свої особливі потреби [7, 258]. Однак Девід Тіак та Ларі Кубан стверджують, що революція, яку Хелен Паркхерст зробила, була тільки частковою, оскільки вона в основному зберегла традиційний навчальний план та навчання на основі підручників [18, 95]. Ситуація у сучасній Україні видається ідеальним ґрунтом для такого виду змін. У нас є програма, яку необхідно виконати для успішної здачі ЗНО. І у нас є учні, які хочуть набрати більше балів і тому звертаються за допомогою до репетиторів. Сильне бажання отримати право на безкоштовну вищу освіту мотивує дітей, але вони не вміють самостійно працювати з підручниками, довідниками чи іншими навчальними матеріалами. Навчити дитину вчитись може бути найбільшим подарунком, який школа спроможна дати.

Що є необхідним для експерименту? Дальтон план включає свободу, співпрацю та взаємодію у групах, а також вміння розподіляти час [9, 398]. Фундаментальні принципи Дальтон плану можна визначити так: індивідуалізоване навчання; свобода, обмежена відповідальністю; соціалізоване середовище [8, 1–2]. Необов'язково відмовлятися від поділу на класи чи від навчальної програми, так як для кожного класу розробляється максимальна та мінімальна програма, яка потім ділиться на частини [13, 34–35]. Так програма отримує індивідуальний темп з акцентом на особисті контракти та практичні матеріали для самоперевірки [9, 398]. Ці завдання учні виконують індивідуально або в групах. Школа вирішує, який розклад обрати, але важливо, щоб достатньо часу виділялося на вільне навчання [4, 16]. Маргарет Деркін підкреслює що завдання є ключовим елементом Дальтон плану. Це не просто завдання, які потрібно виконати, вони відображають суть навчального предмету, який вивчається, вказують на корисні послання, виділяють труднощі, які потрібно врахувати, та дають перелік запитань, на які потрібно дати відповідь, теми творів та ессе, які потрібно написати тощо [7, 257]. Вчителі середньої школи у Південній Філадельфії виділяють завдання як точку опори, від якої залежить увесь успіх [8, 7]. Девід Тіак та Ларі Кубан називають щомісячні контракти центральними у реформі Х. Паркхерст. Вони поділені на мінімальні завдання, які обов'язкові до виконання та додаткові, якщо учні хочуть вийти за межі базових вимог. Кількість виконаних завдання та їхня якість визначають оцінки учнів [18, 95]. Так учень отримує певну свободу. Серцем методики є лабораторії, які забезпечують принцип свободи – можливість працювати, не відволікаючись над будь-яким предметом [20, 118]. У школа-лабораторіях Дальтон учні розподіляють власний час та виконують підписані контракти відповідно до своїх інтересів та власного комфорту, і за допомогою цього реалізується необхідність свободи [1, 166]. Це означає можливість виконувати шкільну

роботу самостійно, організувати її самостійно (як, де та коли) та узгодити із власним ритмом, працювати зосереджено та зацікавлено, коли тебе ніхто не відволікає [14, 320]. Окрім того, можна виділити наступні переваги індивідуалізованих завдань: вони завжди під рукою, коли потрібні (так ми вирішуємо проблему короткочасності уваги учнів), якщо дитина відсутня з якихось причин, то вона все одно може продовжити навчання. Вчителі також можуть отримати вигоду за даної методики, адже тепер вони підходять до свого предмету з точки зору дитини. Контроль стає ефективним, а труднощі дітей можна легко виявити. Педагоги можуть співпрацювати, а заміщення відсутнього вчителя перестає бути проблемою [13, 9–11]. План не передбачає змін у викладацькому складі, усталених стандартах, навчальній програмі чи методах. Його можна застосувати у всій школі чи будь-якій її частині, і він може діяти протягом всього або якоїсь частини шкільного дня [7, 256]. Ця методика адаптується до будь-якого навчального курсу і не ставить своєю метою знищити існуючі теорії освіти, а радше підсилити цінність будь-яких позитивних проголошуваних ними ідей [6, 336]. Це робить імплементацію безболісною для школи. Не обов'язково починати використовувати її одразу, бажано перевірити, модифікувати та пристосувати до певних потреб у кожній окремій школі.

Учнєві дають його місячне завдання з усіх предметів і він вирішує коли що робити, але йому не повинні дозволяти продовжувати навчання поза межами цього контракту, поки він не виконає завдання з кожного предмету [13, 37–38]. Так навчання стає особистою роботою учня [15, 3]. Маючи контракт-завдання з кожного предмету, учень, який формально належить до якогось класу, насправді є самостійним [7, 256]. Це означає, що він повинен планувати розподіл свого часу [4, 25]. Проте, на практиці, учні звичайно отримували адаптовану версію Дальної плану і тому не мали початкової свободи. Наприклад у Нідерландах, у школі Устерволд, завдання перетворилися на список, в якому вказувалось які сторінки, параграфи чи вправи з яких підручників повинні бути виконаними у певний тиждень чи навіть у конкретний день [15, 14]. Мала тут місце і нестача взаємодії. Спочатку учням мали дозволити взаємодіяти та працювати спільно та з вчителями вільно, у різних групах, різних місцях, з різноманітними джерелами та матеріалами і так взаємодіяти один з одним, вчителями, предметом та навчальними матеріалами усіма можливими способами. Завдяки цьому більше досвіду, і як результат більше знань було б здобуто, аніж у випадку традиційної системи навчання [14, 321]. Учні в школі Південної Філадельфії були поділені відповідно до здібностей, які сприяли навчальному процесу, але такий поділ не виключив повністю труднощі, що виникають при навчанні учнів різних за темпераментом та здібностями [8, 95]. Поділ дітей відповідно до їхніх здібностей може бути корисним за будь-якої шкільної системи, але це не є панацеєю для проблем школи, з якими ми стикаємося зараз.

За Дальтон планом очікується, що вчителі обговорюватимуть контракти, наповнюватимуть лабораторії навчальними матеріалами, необхідними для виконання контрактів, скеровуватимуть учнів, коли ті стикаються з проблемами, обговорюватимуть, коли це необхідно, та стежитимуть за прогресом кожної дитини [18, 95]. Вчитель повинен бути здатним не тільки скеровувати дискусії та адекватно подавати новий матеріал, але керувати меншими, чітко поділеними групами, які постійно утворюватимуться і переформовуватимуться. Він повинен бути спроможним надати допомогу там, де це необхідно, наполягати на самостійній роботі там, де це буде краще для дитини [8, 69]. Однак, Джанет Берд пояснює, що в школі для дівчат у Південній Філадельфії вчителі значною мірою покладались на вказівки з роздрукованих завдань через велику кількість учнів. У вчителів просто не вистачало часу на індивідуальні конференції [2, 702]. Але, за тра-

диційної системи, маючи в класі тридцять учнів, вчитель ставить оцінки, в основному спираючись на результати письмових робіт. Надзвичайно важливо, для успішного впровадження Дальтон плану – добре підготувати завдання. Вчителі у двох початкових школах Детройту, складаючи завдання з англійської мови, дотримувались визначеної процедури. Спочатку вони ознайомились із філософією та основоположними принципами методики. Тоді ретельно вивчили зміст предмету, опісля чого вони поділили навчальний курс на п'ять рівних частин (кількість місяців у семестрі). Виконавши це, вони перейшли до постановки основних проблем на кожен місяць, а потім пристосували форму вираження до розуміння дітей кожного класу. Зрештою була встановлена мета та створена атмосфера контракту [12]. Всі ці кроки допомогли уникнути непорозумінь, які інакше були б неминучими та потребували б постійних пояснень з боку вчителів.

Нам потрібно розуміти, що за Дальтон планом не тільки організація навчального процесу потребує коригування, але також організація школи вимагає змін. Підручники слід розподілити між лабораторіями відповідно до предметів, адже природнім буде, коли всі необхідні ресурси є під рукою. Окрім традиційних підручників, бажано також мати якомога більше довідників [13, 39–40]. Наприклад, в лабораторії Англійської (рідної мови учнів – учасників експерименту) можна буде знайти повні комплекти авторів, довідників з літератури, зображень, ілюстративного матеріалу всіх видів що мають відношення до авторів та періодів, які вивчаються. Це дасть учням можливість розширити кругозір, краще зрозуміти автора, якого вони вивчають, а також отримати належну основу для виконання індивідуальних завдань для дискусій [7, 257]. Але, коли ми говоримо про застосування Дальтон плану для вивчення математики, потрібно також враховувати, що не завжди легко забезпечити учнів підходящими підручниками. Звівши до мінімуму кількість уроків, добрі навчальні посібники стали б у нагоді, але вони повинні бути написані людьми, які знають предмет та вміють його доступно подати [19, 49]. Щоб впровадити Дальтон план, необхідно впевнитись, що ми маємо підходящі, легкі для розуміння, інформативні підручники. Інакше навчання для дитини буде неможливим без пояснення всього вчителем та фактичним виконанням ним роботи замість дитини.

Бажано також обладнати класні кімнати стільцями і столами, а не прикріпленими партами для того, щоб полегшити процес формування нових груп [8, 68].

Від чого Дальтон план відмовляється – то це від розкладу, адже традиційно розклад складається в інтересах викладачів, а не учнів [13, 40]. Не буде п'ятдесятихвилинних періодів, дзвінків, вчителів, читаючих лекції або слухаючих відповіді учнів у великих класах [18, 95]. З 1919 до оригінальної методики було додано використання графіків і таблиць, і це дало можливість учням відстежувати власний прогрес з кожного предмету [14, 320]. Тим не менш учень має півгодини щотижня з кожного предмету, які він повинен проводити із своїм класом на такзваних «класних зустрічах або конференціях». Це дає можливість вчителю представляти пов'язані з предметом матеріали, які знаходяться поза досвідом учня, речі, які він не може відкрити, будучи обмеженим в часі і обладнанні; керувати справжніми дискусіями з предмету та перевіряти і збирати домашні завдання [4, 15–16]. Вчителі у школі Південної Філадельфії заборонили тим учням, які не справились із завданнями, відвідувати конференції [8, 75].

Досвід освіти за Дальтон планом переймали також і у СРСР. Методика, що використовувалася там мстила багато рис Дальтон плану. Влада Радянського Союзу вирішила що самодисциплінування і нестача певних перевірок діяльності учнів мали своїм результатом значне поширення списування [5]. Дотримуючись принципу «індивідуальної відповідальності» встановленому у сфері, нове керівництво відмовилось від Дальтон

плану створеного Хелен Паркхерст на користь модифікованого варіанту, за якого учні навчалися у «лабораторних бригадах» без тестів або екзаменів. Теоретично здібніші учні повинні були підняти стандарт учнів класу, що не встигали. Цей метод перетворив учня на простого службовця [16]. У тій ж статті Нью Йорк Таймс Х. Паркхерст стверджує, що певні кроки було зроблено з метою більш індивідуалізованої схеми освіти. Вона наголошує, що її точка зору цілком і повністю сформована на основі письмових звітів та інформації, привезеної Російськими та Американськими освітянами. На її думку, Дальтон план насправді в СРСР не застосовувався. Була спроба запровадити шкільну програму, яку сам уряд визнав неадекватною, за допомогою методу проектів [5]. З огляду книги Ларрі Холмса, написаного Річардом Хеллі, ми дізнаємося, що коли намагалися запровадити Радянську версію Дальтон плану, контракти роздавали виключно на групи, щоб уникнути індивідуалізму [11, 448].

З поверненням шкіл Дальтон у Нідерландах почали розробляти та використовувати нові інструменти, такі як дошка для завдань, картки з завданнями, символи для завдань і символи для днів тижня. Це сприяло зростанню привабливості освіти за Дальтон планом [15, 18]. Використання засобів не тільки робить Дальтон план більш привабливим для учнів, але й дає вчителям можливість працювати ефективніше, наприклад, відстежуючи графік, вчитель може визначити, хто з дітей готовий до групової роботи, і може виділити час для пояснення проблем тим, хто відстає від своїх контрактів [4, 32].

Відродження Дальтон плану у Нідерландах у 1980-их могло мати своєю причиною новий Закон про Початкову Освіту від 1985, згідно якого школи повинні домагатися більшої диференціації: приділяти більше уваги індивідуальним особливостям учнів [15, 17–18]. Україні потрібно модифікувати нашу шкільну систему, щоб дати учням можливість отримувати безкоштовну вищу освіту. Маючи тридцять учнів у класі, не можливо провести урок, який задовольнить потреби кожного. Найкращі та найслабші учні зазвичай страждають від цього.

Зникнення Дальтон плану у США і Британії часто пояснюється сімома факторами: розчаровуюча ефективність, проблеми впровадження, опір зі сторони влади, недовіра серед вчителів, невідповідність існуючій теорії освіти, втрата виразності та зростаюче суперництво [15, 18].

Єдина на сьогодні діюча у США Дальтон школа розташована в Нью Йорку. На її офіційному веб-сайті можемо знайти наступні основоположні принципи: цінування всіх особливостей кожної дитини – розумових, соціальних, емоційних, фізичних та духовних; виховання цінностей поваги, чесності, співчуття та справедливості, щоб заохочувати суспільну відповідальність, запобігти упередженості та залучити учнів як учасників демократичного суспільства та світової спільноти; розвиток інтелектуальної незалежності та прийняття ризиків завдяки запитам, прямому досвіду та співпраці; цінування всіх предметів – гуманітарних наук, точних, фізичного розвитку у міжпредметному навчальному плані, розуміючи історичний акцент на музику, танці, театр та образотворче мистецтво [3]; кожен розуміє, що у змінному світі освіта не може бути чимось сталим і більшість погодиться, що обов'язок країни визначити чого і як навчати.

Висновки. Змушуючи учнів здавати ЗНО та стимулюючи їх демонструвати кращі результати, ми повинні забезпечити їх ефективними засобами, які зроблять це можливим. Дальтон план, метод індивідуалізованого навчання, може тут стати у нагоді. Основні пункти, які потребують розгляду – це завдання, які є основною частиною реформи; книжки, з якими учні можуть працювати самостійно; надання свободи у розподілі власного часу та можливість працювати у власному ритмі. Дотримуючись ос-

новних засад Дальтон плану, ми можемо створити систему, що підійде до наших умов. Зрештою, це може бути чимось абсолютно відмінним. Що важливо – ця система має бути ефективною.

BIBLIOGRAPHY

1. Albery H. The Progressive Education Movement // Educational Research Bulletin. – Vol. 8. – № 8 (Apr. 17, 1929). – P. 163–169.
2. Baird J. Restoration Assignments in English : A Modification of the Dalton Plan // The School Review. – Vol. 34. – № 9 (Nov., 1926). – P. 702–706.
3. Dalton School. Mission statement. Available at [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dalton.org/philosophy> (Accessed : 20 May 2014).
4. Dewey E. The Dalton Laboratory Plan. – New York : E. P. Dutton and Company, 1922. – 173 p.
5. Discipline vs. Freedom. Soviet's Test of «Dalton Plan» and Its Founder's Comments on Results // The New York Times, 1932. – 4 September.
6. Douglas L. Teaching English on the Dalton Plan // The English Journal. – Vol. 13. – № 5 (May, 1924), P. 335–340.
7. Durkin M. The teaching of English in England under the Dalton Plan // The English Journal. – Vol. 15. – № 4 (Apr., 1926). – P. 256–266.
8. Education for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in a Secondary School by Members of the faculty of the South Philadelphia High School for Girls. – New York : The Macmillan Company, 1926. – 310 p.
9. Gibb E. Glenadine. Through the years: individualizing instruction in mathematics // The Arithmetic Teacher. – Vol. 17. – № 5 (May 1970). – P. 396–402.
10. Hearn Jack T. Jr. Need we beware of change? // American Secondary Education. – Vol. 4. – № 4 (September, 1974). – P. 45–47.
11. Hellie Richard. The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931 by Larry E. Holmes // American Journal of Education. – Vol. 101. – № 4 (Aug., 1993). – P. 447–451.
12. Irwin Manley E., Odien Ella C. Building English Contracts for the Dalton Plan // The Elementary School Journal. – Vol. 31. – № 2 (Oct., 1930). – P. 136–141.
13. Parkhurst H. Education on the Dalton plan. – New York : E. P. Dutton and Company, 1922. – 278 p.
14. Piet van der Ploeg. The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation // Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education, 2013. – Vol. 49. – № 3. – P. 314–329.
15. Piet van der Ploeg (2014) : The salient history of Dalton education in the Netherlands, History of Education : Journal of the History of Education Society, DOI: 10.1080/0046760X.2014.887792
16. Soviet Ends Study Under Dalton Plan. Hereafter Work of the Individual Will Be Stressed, Following the Trend in Industry // The New York Times. 1932. – 29 August.
17. Stauffer Russell G. Individualizing Reading Instruction – A Backward Look // Elementary English. – Vol. 36. – № 5 (May, 1959). – P. 335–341.
18. Tyack David, Cuban Larry. Tinkering toward utopia: a century of public school reform. – Cambridge : Harvard University Press, 2003. – 184 p.
19. Yeldham F. A. The Dalton Plan and the Teaching of Mathematics // The Mathematical Gazette. – Vol. 11. – № 157 (Mar., 1922). – P. 45–50.
20. Zilversmit A. The Dalton School: The Transformation of a Progressive School by Susan F. Semel // American Journal of Education. – Vol. 102. – № 1 (Nov., 1993). – P. 118–122.

Статтю подано до редакції 25.10.2014 р.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються особливості навчання дітей з порушеннями зору в початковій школі; висвітлюються окремі аспекти корекційної роботи з ними; обґрунтовано роль вчителя у навчанні і вихованні дітей з вадами зору та запропоновано аспекти практичного вирішення проблеми дитячої інвалідності.

Ключові слова: початкова школа, діти з особливими потребами, порушення зору, корекція, реабілітація, соціалізація.

Sadova I. Children with visual impairments' teaching features in primary school. In the article the features of children with visual impairments in elementary school are analysed; some aspects of correctional work with them are highlighted; the teacher's role in children education with visual impairments is justified and practical aspects of solving the childhood disability problem are proposed.

Key words: elementary school, children with disabilities, blurred vision, correction, rehabilitation, socialization.

Садовая И. Особенности обучения детей с нарушением зрения в условиях начальной школы. В статье раскрываются особенности обучения детей с нарушениями зрения в начальной школе; высвечиваются отдельные аспекты коррекционной работы с ними; обоснована роль учителя в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения и предложены аспекты практического решения проблемы детской инвалидности.

Ключевые слова: начальная школа, дети с особыми потребностями, нарушение зрения, корекция, реабилитация, социализация.

Постановка проблеми. Найбільше вражень від сприймання предметів і явищ навколишнього світу мозок людини отримує через зоровий аналізатор. Зорово-просторові уявлення набувають особливо важливого значення для дитини у процесі навчання у школі, оскільки опанування букв, вивчення числових позначень, орієнтація у схематичних зображеннях передбачає певний рівень розвитку зорово-просторових уявлень. Тому перед суспільством стоїть важливе завдання – знайти шляхи підвищення якості життя дітей з порушеннями зору. Виходячи з цього фахівці багатьох країн ведуть пошук ефективних програм зміцнення здоров'я дітей із обмеженими можливостями, відновлення їх працездатності, соціальної реабілітації, адаптації, активної участі у житті. Завдання це досить складне, і щоб розв'язати проблему, потрібні комплекс наукових досліджень, об'єднання зусиль педагогів, медиків, спеціалістів у цій галузі. Особлива увага звертається на створення санітарно-гігієнічних умов з поєднанням корекційно-виховної роботи в умовах початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки в галузі корекційної педагогіки з'явилися дослідження, присвячені проблемам виховання дітей з особливими потребами, зокрема тих, що мають порушення органа зору різного ступеня. Так, у наукових працях визначено рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей з порушеннями зору (Р. Азарян, В. Афанасьєв, Р. Батишева [1], Л. Коваль [2], В. Ковиліна, Н. Кравець [3], Ю. Павлов та ін.); висвітлено динаміку і методику розвитку

окремих фізичних якостей у дітей з вадами зору (Г. Бобков, В. Ковальов, В. Седнева [6]), розроблено засоби, форми та методи виховання дітей з аномаліями органа зору задля компенсування вторинних відхилень в їхньому розвитку (Л. Касаткін, Б. Сермеев, Б. Шеремет та ін.). Багато праць присвячено вивченню інвалідності як тотальному фактору, що призводить до істотного обмеження життєдіяльності дітей, сприяючи соціально-психологічній дезадаптації (В. Кондрашин, Л. Обухова, Л. Одинченко, Т. Пантюк [5], О. Чебикіна, М. Щибрик та ін.). Водночас поза увагою дослідників залишається індивідуальний підхід педагогів до дітей зі зниженим зором, від якого залежать працездатність та ефективність трудової діяльності.

Мета статті – дослідити особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи

Виклад основного матеріалу. Зір відіграє значну роль у формуванні предметного значення слів і граматичних категорій, які вживаються дітьми у мовленні, у розвитку в них образного мислення. Саме тому підготовка дітей із вадами зору до майбутньої інтеграції у суспільство повинна започатковуватися вже у молодшому шкільному віці. Навчання та виховання дітей з вадами зору у загальноосвітніх закладах здійснюється на основі загальних принципів. Та, поряд з тим, їх навчання має свої особливі задачі та принципи, спрямовані на відновлення, корекцію і компенсацію порушених й недорозвинених функцій, організацію диференційованого навчання, підготовку до життя у сучасному суспільстві. Слід відзначити, що специфіка навчання таких дітей проявляється в урахуванні загальних закономірностей й специфічних особливостей розвитку дітей, опори на здорові сили і їх збереженні, можливості у використанні спеціальних посібників, приладів. Навчання дітей з особливими потребами у початковій школі спрямоване на психолого-педагогічну корекцію і компенсацію відхилень у розвитку, формування початкової грамотності.

На думку В. Седневої, з урахуванням структури і складності психофізичного порушення та можливостей учнів початкової школи виділяють чотири варіанти навчання:

- загальноосвітня підготовка (передбачає засвоєння змісту загальноосвітньої програми; формування навичок і вмінь навчання; корекцію основних психічних функцій, рухової та емоційно-вольової сфери; розвиток умінь соціальної комунікації з іншими учнями та дорослими; профілактика вторинних відхилень у психофізичному розвитку; розвиток творчих здібностей);
- корекційно-розвивальне навчання (спрямоване на подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із соціальною ізоляцією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку; передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування розвитку умінь і навичок у процесі трудового навчання, формування компенсаторних способів діяльності шляхом максимального використання потенційних можливостей дитини);
- компенсаторно-адаптаційне навчання (організовується для дітей, які мають низькі навчальні можливості, виражені інтелектуальні порушення, відхилення в емоційно-вольовій сфері, комбіновані порушення розвитку);
- абілітаційне навчання (організовується для дітей за індивідуальними освітніми програмами різних варіантів залежно від патології, рівня розвитку дитини) [6, 4–6].

Учні початкових класів з порушеннями зору можуть навчатися у загальноосвітній масовій школі, якщо там для них створені освітні умови: спеціальна освітленість, наявність тифлотехнічних засобів, спеціальних підручників, психолого-педагогічний супровід дітей спеціалістами-тифлопедагогами. Виділяють такі підстави навчання дітей з

глибокими зоровими аномаліями у масових закладах: батьки хочуть бачити своїх дітей кожного дня, спілкуватися з ними, впливати на їх виховання та навчання; деякі сім'ї не отримують допомогу для скерування дитини у спеціалізований заклад у іншому регіоні країни [3, 80].

Для молодших школярів з порушеннями зору у початковій школі повинні бути організовані спеціальні корекційні заняття: ритміка, лікувальна фізкультура, корекція вад мови, заняття з соціально-побутового і просторового орієнтування, розвитку зорового сприймання.

Рання діагностика порушень зору у дітей дає змогу вчасно надати їм допомогу. В роботі вчителя з ними наголос слід робити на розвиток самообслуговування і побутових навичок. Необхідно детально знайомити таких дітей з розташуванням предметів і матеріалів у класі. Діти з порушенням зором значною мірою спираються на інформацію від інших органів чуття. У більшості дітей з вродженою і ранньою постнатальною патологією органу зору зазнають довготривалої сенсорної та психічної депривації. Внаслідок цього рівень загального психічного розвитку дитини не відповідає його календарному віку. Тому задача педагога початкової школи – розвивати потенційні можливості, компенсаторні механізми організму, навчити дитину самостійно пізнавати навколишній світ та користуватися збереженими аналізаторами, накопиченим досвідом.

Труднощі слабозорих дітей у пізнавальній діяльності пов'язані з недостатнім оволодінням моторикою власного тіла, орієнтуванням у малому та великому просторі. Надзвичайно важливим елементом для організації навчального процесу дітей має стати наявність відповідних конкретних уявлень про оточуюче, предметний світ та достатній досвід предметних дій. Тому процес інтегрованого навчання слабозорої дитини повинен носити спрямований корекційний індивідуалізований характер і відповідати адаптації наочного матеріалу і процедури проведення цієї роботи [6, 12].

В. Седнева наводить основні принципи адаптації наочного матеріалу для дітей з порушенням зору: пред'явлення стимулюючого матеріалу повинно здійснюватись з відстані не менше ніж 30-33 см від ока дитини під кутом від 5° до 45° щодо лінії погляду; зображення на малюнках повинні мати оптимальні просторові і тимчасові характеристики (яскравість, контраст, колір); дотримання в зображеннях пропорційності відносин за величиною, кольором та формою, відповідно до реальних об'єктів; хроматичні об'єкти повинні мати насичені кольори. Бажано використовувати жовті, червоні, жовтогарячі і зелені тони; інформаційна ємність зображень і сюжетних ситуацій має бути обмежена з метою вилучення надмірності, що ускладнює упізнавання [6, 13].

При використанні загальних методик для слабозорих дітей необхідна адаптація їх процедури проведення: збільшення часу на експозицію завдань та малюнків, через труднощі сприйняття, координації рухів рук і очей, необхідності тактильного контролю та додаткового обстеження, вивчення об'єктів; у пред'явленні завдань і тестів домінуючим є вербальний спосіб, точні словесні інструкції; тривалість зорової роботи не повинна перевищувати 15 хвилин.

Вчитель інклюзивного класу повинен: знати ступінь порушення зору дитини, уявляти його індивідуальні можливості і потреби; підтримувати тісний контакт з дефектологом, психологом, логопедом, батьками дитини; використовувати всі збережені та порушені аналізатори; проводити на всіх заняттях роботу по навчанню орієнтування у просторі; продумати, де посадити слабозору дитину [6, 14].

Учителі початкових класів, які навчають дитину з важкими зоровими порушеннями, мають забезпечити диференційований підхід до неї. Потрібно враховувати, що у молод-

ших школярів з аномальною рефракцією підвищується втомлюваність зору, тому необхідно чергувати зорову роботу з іншими видами робіт. Враховуючи, що саме у період шкільного навчання значно зростає кількість короткозорих, що причиною цього є не тільки недостатнє забезпечення санітарно-гігієнічних умов у школі та вдома, а й велике навантаження на зоровий аналізатор, вчителів потрібно чітко контролювати обсяг домашніх завдань, пов'язаних із зоровою роботою [4, 77].

Необхідною умовою навчання у масовій школі є створення в молодшого школяра психологічного настрою. Він повинен бути готовим до подолання труднощів. Колектив класу також треба підготувати до того, що з ними буде навчатися слабозора дитина. Дітей потрібно ознайомити з особливостями такої дитини і сформувати доброзичливе ставлення до неї. Н. Кравець зазначає, що учитель повинен з'ясувати індивідуальні особливості функціонування зорової системи учня. Слабозорість може супроводжуватися додатковими зоровими порушеннями (звуженням поля периферійного зору, наявністю темних плям у полі зору, труднощів розпізнавання кольорів та ін.). До того ж учні з однаковою патологією зорового аналізатора (за однакової гостроти і поля зору) можуть мати різні можливості його використання. Один учень виконує завдання з опорою на зір, другий – на дотик, третій – на дотик і зір. На стан зору учня в певний момент можуть впливати й такі фактори, як втома, освітлення, емоційне збудження або, навпаки, пригніченість, що теж має братися до уваги. Необхідно також пояснити учням класу, що їхній однокласник із вадою зору є повноправним членом класного колективу, але має індивідуальні особливості й потреби. Важливо простежити, щоб у період входження дитини в колектив вона не була емоційно травмованою зрячими учнями. Водночас не слід занадто опікуватися дитиною, адже надмірна турбота підкреслюватиме її вади зору, сприятиме розвиткові егоїстичних рис особистості [3, 82].

В усіх випадках ситуація входження в новий колектив для учня з порушеним зором є стресовим фактором, серйозним випробуванням. Якщо дитина не пристосовується до класного колективу й не засвоює навчальну програму, доцільно звернутися за допомогою до тифлопедагога або тифлопсихолога, щоб виявити причини цього стану. Якщо запропоновані спеціалістами корекційні та психотерапевтичні заходи не дадуть позитивних результатів, необхідно з'ясувати питання про доцільність подальшого навчання дитини з порушеним зором в умовах загальноосвітньої школи [1, 4].

Продовження навчання слабозорого в загальноосвітній школі без контролю з боку лікаря-спеціаліста може призвести до хронічної неуспішності, педагогічної занедбаності й подальшого погіршення зору. Така дитина потребує спеціального режиму, який виключає тривалі розумові й фізичні навантаження, різкі рухи і стрибки, нахили голови тощо. Навіть найтяжчі зорові дефекти (включаючи вроджену тотальну сліпоту) не є перешкодою у досягненні високих результатів у розумовому розвитку й набутті людиною високоморальної суспільно цінної, активної життєвої позиції.

Висновки. Отже, дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо створити таку атмосферу порозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з порушеннями зору можливість самоствердитися, подолати неадекватні установи і стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки. Результативність навчально-виховної, реабілітаційної та профілактичної роботи у початковій школі значною мірою залежить від скоординованості впливів педагогів, психолога, дефектолога, батьків на дітей, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Батищева Р. Розвиток особистості незрячого учня / Р. Батищева // Педагогічна газета. – 2011. – № 5. – травень. – С. 4.
2. Коваль Л. Повноцінне життя для незрячих вихованців / Л. Коваль // Директор школи, ліцею, гімназії. – 1992. – № 2. – С. 128–160.
3. Кравець Н. Актуальні питання розвитку вітчизняної тифлопедагогіки / Н. Кравець // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 80–90.
4. Мерсіянова Г. Корекційна спрямованість трудової підготовки дітей з порушеннями зору (Дефектологія) / Г. Мерсіянова // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 77–85.
5. Пантюк Т. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. пос. / Т. Пантюк, О. Невмержицька, М. Пантюк. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.
6. Седнева В. Основи колекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації / В. Седнева. – Миколаїв : ОППО, 2011. – 36 с.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

Леся ШАГАЛА,
м. Дрогобич

РОЛЬ ЦЕРКВИ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА В ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ІНОНАЦІОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті зроблено спробу визначити роль церкви у контексті особливостей навчально-виховного процесу в осередках українського шкільництва в Польщі, а також розкрити складові педагогічної діяльності Ярослава Грицьковяна.

Ключові слова: українське шкільництво в Польщі, контекст розвитку шкільництва, полікультурне середовище, педагогічна діяльність Ярослава Грицьковяна.

Shahala L. The role of the church in the context of Ukrainian schooling development in Poland in a foreign national surrounding. In this article an attempt is made to define the role of the church in the context of the educational process features in the institutions of Ukrainian schooling in Poland as well to present the constituent parts of Yaroslav Hrytskovian's pedagogical activity.

Key words: Ukrainian schooling in Poland, the context of schooling development, multicultural surrounding, Yaroslav Hrytskovian's pedagogical activity.

Шагала Л. Роль церкви в розвитку українського шкільного навчання в Польщі в умовах інонаціональної середовища. В статті зроблена спроба визначити роль церкви в контексті особливостей навчально-виховного процесу в українських шкільних закладах в Польщі, а також розкрити складові педагогічної діяльності Ярослава Грицьковяна.

Ключевые слова: украинское школьное образование в Польше, контекст развития школ, поликультурная среда, педагогическая деятельность Ярослава Грицьковяна.

Постановка проблеми. Освітній процес зазнав у часовому відрізку між падінням Української Народної Республіки у 20-х рр. і відродженням Української Держави у 90-х рр. ХХ ст. суттєвих трансформацій. Мали місце поразки українського народу як етносу-суб'єкта [17]. Носії антиукраїнських починань свідомо спрямовували свої дії на знищення пам'яті, руйнацію української духовності, міжпоколінного досвіду. Усе це зменшувало потенційні можливості українців для духовного поступу. Однак моральна основа традиції полишалася природнім виявом самоутвердження українського народу [15, 192]. У цьому сенсі спроби виселення українців із їхніх етнічних земель і «протокольного» розміщення, тобто окресленого нормами депортації, слід розглядати як аморальну домінанту, що була несумісною з природнім розвитком українського шкільництва. Адже ця домінанта заснована на секулярній антигуманній ідеології, що інспірує і здійснює геноцид [6, 78]. Тому доцільно розрізняти спільні й відмінні особливості, що мали місце у процесі депортації 40-х рр. [3], зокрема, поляків, українців, татар, чеченців, німців чи угорців. До речі, на цей факт звернув увагу визначний історик Польщі Норман Дейвіс. У нью-йоркському виданні своєї ґрунтовної праці «Серце Європи: коротка історія Польщі» вчений слушно зауважив, що втрата етнічної землі внаслідок виселення – це «не тільки географічний вияв, а передусім «напад на тіло нації, на її життєві лінії і традиції» [16, 71]. Примітно, що акція «Вісла» була не лише її нападом на організм українського народу. Вона була покликана реалізувати його розпорощення у чужому середовищі з метою цілковитого винищення української субстантності [7, 4],

у тім числі й шкільництва як одного з чинників ідентичності народу. Мовиться про поетапні каральні ланки одного ланцюга, що окреслювало підрив основ життєдіяльності носіїв української нації на теренах Польщі. В житті української діаспори значне місце посідає церква. Її дієвість особливо помітна в умовах полікультурного середовища, де відбувається навчально-виховний процес. Про це свідчать досягнення церковно-парафіяльного шкільництва у XIX та XX століттях.

Аналіз досліджень. Досягнення церковно-парафіяльного шкільництва у XIX та XX століттях стали предметом ґрунтовних зацікавлень таких знавців цієї проблематики, як А. Доброньскі, Й. Туроняк, І. Матусь, Ю. Гаврилюк, О. Колянчук, В. Мокрий, М. Козак, М. Камінський, а також духовних осіб, зокрема, С. Дзюбини, В. Пирчака, І. Гарасима та М. Михайлишина. Стосовно питання про роль церкви у навчально-виховному процесі, що здійснюється в умовах інонаціонального простору, то важливі свідчення містяться у численних документах, які зберігаються у Василянському монастирі у Варшаві. Загальний огляд цих архівних матеріалів міститься у статті І. Гарасима [18, 19–30]. В аспекті з досліджуваною темою суттєве значення мають документи, що висвітлюють становлення Української Церкви в 1956 – 2000 рр. Ми поділяємо твердження І. Гарасима, що в історії Української греко-католицької церкви в Польщі можна виділити такі періоди: а) доба руйнації адміністративних структур Церкви (1944 – 1947); б) насильне припинення діяльності Церкви (1947 – 1957); в) відновлення діяльності УГКЦ, що завершилося створенням Генерального Вікаріату для українських вірників у Польщі (1957 – 1967); г) від створення Генерального Вікаріату до призначення окремого єпископа для вірників УГКЦ у Польщі (1967 – 1989); д) відновлення Перемиської єпархії (1989 – 1991); е) від відродження Перемиської єпархії до створення Перемисько-Варшавської Митрополії (1991 – 1996).

Аналіз документів, у тім числі свідчень В. Гриника, М. Ріпецького, С. Дзюбини, Б. Балака, В. Пайташа, дає можливість дійти висновку: за усіх умов, які диктувала та чи інша доба, УГКЦ прагнула здійснювати навчально-виховний процес з проєкцією на органічне поєднання церковних засад з освітніми.

Мета статті полягає у розкритті ролі церкви у розвитку українського шкільництва в Польщі в умовах інонаціонального середовища.

Виклад основного матеріалу. До Другої Світової війни УГКЦ в Польщі творила окрему адміністративну одиницю, підпорядковану безпосередньо структурам Ватикану. До неї відносилися Галицько-Львівська Митрополія, яка складалася зі Львівської Архиепархії, Станіславської та Перемиської єпархій. До речі, 1934 року була створена Апостольська адміністрація Лемківщини, до якої відносилися дев'ять деканатів. Вони були вилучені з Перемисько-Самбірсько-Сянницької єпархії. Йдеться про потужний організм: за територіальним поділом вона у 1938 – 1939 рр. нараховувала 45 деканатів, 577 парафій (у 1946 р. було 640), 746 священників та 1 159 380 вірних. На той час на території єпархії існувало: 8 – василянських монастирів (53 монахи), 4 монастирі сестер василянок (40 монахині), 34 доми сестер Службниць (134 сестри) та 16 домів сестер св. Йосифа Обручника [20, 147–149]. Аналіз названих фактів свідчить про те, що при всіх парохіях функціонували недільні школи. Ця традиція, закладена у передвоєнний період, продовжувала тією чи іншою мірою існувати і в наступні десятиліття.

Варто підкреслити, що Апостольська адміністрація Лемківщини діяла у межах польської держави. У 1936 році вона складала 122 парафії, мала 130 священників, які обслуговували 127 305 вірників [21]. Станом на 1943 р., незважаючи на воєнне лихоліття, у різних місцевостях Лемківщини функціонувало 129 парафій, 198 церков та 128 душ-

пастирів. За свідченнями Є. Місила, у межах тогочасної Польщі діяло понад 350 парафій, в яких служило 400 священників. Їхня кількість різко зменшилася у 1945 – 1947 рр. і складала 115 осіб [11, 208–209].

Численні акції, що були здійснені у 1945 – 1947 рр. з боку комуністичних влад Польщі, спричинили фактичну руйнацію усіх структур УГКЦ [14, 127–129]. Проте її ядро ніколи не було до кінця ліквідоване. Водночас можна вести мову тільки про її юридичну ліквідацію на рівні насильницьких дій з боку органів державної адміністрації Польщі. У цьому зв'язку культурно-освітнє життя українців зазнало непоправних втрат. Адже їхня кількість станом на 1944 р. складала понад 700 тисяч осіб. З них понад шістдесят відсотків становили вірники УГКЦ. Ці факти фігурують у працях Я. Грицковяна, який дав позитивну оцінку діяльності церковних структур стосовно їхньої ролі в становленні та розвитку українського шкільництва у Польщі [2, 71]. Проте на 9 вересня 1944 року, коли було підписаний договір між СРСР та Польщею про так званий «взаємообмін населенням», припадає початок виконання «Евакуаційного плану». У відповідності з цим договором у СРСР було переселено біля 50 тисяч українців, у тім числі біля 300 духовних осіб.

Церква як духовна інституція зберігає стабільність народних традицій, свят та обрядів. Щоправда, загальноприйнятий порядок був 1946 року порушений, коли в Польщі була заборонена Українська греко-католицька церква. Двом визначним ієрархам – єпископам Й. Коциловському та Г. Лакоті – судилося стати жертвами тоталітарного режиму. Проте церква продовжувала діяти у глибокому підпіллі. Нелегально обслуговував вірників колишній радник і референт єпископської консисторії о. Василь Гриник (1896 – 1976). Окрім о. В. Гриника, у різних місцевостях Польщі активно продовжували свою духовну місію, а саме між українцями, насильно виселеними на західні землі Польщі, ще вісімнадцять священників. Як наголошує Я. Грицковян, це служіння уособлювало не тільки релігійну прив'язаність української родини до церкви, але й свідчило про нерозривний зв'язок з українською обрядовістю, народними звичаями. Тому й закономірно, що педагог розглядає ці аспекти виховного значення в одному комплексі [23, 166–167]. Так, традиційні звичаї, що належать до Різдвяного циклу, тематично включали в себе такі обрядні характеристики, як колядування, щедрування, засівання, посипання та інші структурні елементи обрядового інсценування названих подій. Їхня зрозумілість була близька депортованій молоді. Вона сприймала, за спогадами Я. Грицковяна, з ентузіазмом сутність українського національного свята. Йдеться, зокрема, про захід «Маланка», що проводився на рівні конкретної суспільної групи людей з урахуванням тематично окресленої мети. Саме через повторюваність дії не втрачалася перемність традиції. Це суперечило інтересам владним структурам, які намагалися силою перервати зв'язок поколінь з огляду на сліди історичної пам'яті. Різного роду заборони комуністичної влади викликали протести з боку учнівської та студентської молоді. Окремі відгуки були видрукувані на шпальтах українського тижневика «Наше слово». У травні 1947 року польські служби арештували пароха о. С. Граба, було заборонено проводити літургію в українському обряді, навіть інтер'єр церкви був перебудований на зразок римо-католицької церкви.

Насильницька ліквідація структур УГКЦ становила одну ланку з акцією «Вісла» – тотальним переселенням українців на північно-західні землі Польщі. Це був нищівний удар в базові основи культурно-освітнього життя українців, які фактично лишилися без духовного захисту. Так, УГКЦ втратила юридичний статус, що стало додатковим випробуванням також для функціонування українського шкільництва у Польщі. Цей

процес тривав до 1957 року. Однак депортоване населення не втрачало свідомості стосовно української ідентичності. Про це свідчить лист від 17 червня 1958 року о. Василя Гриника до тогочасного Примаesa Польщі Стефана Вишинського (1901 – 1981). У ньому міститься факт про те, що українських вірників обслуговують за станом на 1958 рік «тільки» 79 священників [18, 23]. 3-поміж них особливу роль відіграв о. Мирослав Ріпецький. Від 1947 року він не припиняв богослужіння за східним обрядом на місці депортації, зокрема у селі Хшанов. Цей священник велику увагу приділяв також відродженню традицій українського народу, у тім числі освітнього руху [5, 114–119]. Окрім о. М. Ріпецького, відправляти богослужіння у східному обряді робили спроби також о. В. Гриник, о. С. Дзюбина, а також представники ЧСВВ, зокрема Б. Балик.

У 1947 року було переселено 62 священники разом з вірниками на північно-західні землі Польщі. Парафіян розпорешено по території всієї держави. Духівники були під суворим наглядом. Представники комуністичної влади на місцях були переконані: після реалізованої акції «Вісла» кожний греко-католицький священник складав загрозу для безпеки комуністичної держави. Під прицілом спеціальних структур опинилися навіть сестри-служебниці, які опікувалися хворими у Холмі та мешканцями сиротинця у Перемишлі.

Здавалося, що життєдіяльність Церкви майже завмерла. До 1952 року ніхто з українських священників не мав дозволу відправляти Богослужіння українською мовою в східному обряді. Проте у 70-х – 80-х рр., коли комуністична система помітно ослабла, були налагоджені контакти священників із школами й безпосередньо – із пунктами навчання української мови. Цей рух активно підтримав, наприклад, парох В. Пирчак у Кошаліні. Як досвідчений духівник, він використовував кожну домовленість з місцевими гуртками УСКТ, здійснював особистий контроль над розкладом проведення уроків української мови. Церква стала не тільки місцем Богослужіння, але й центром, де відбувався обмін думками, новинами, повідомленнями про суттєві події в українському середовищі. Натомість свіглиця УСКТ стає осередком, під дахом якого відзначалися різні національні й релігійні свята, зокрема, Святвечір з колядами, влаштуванням різдвяних ялинок для дітей, святкових урочистостей у день св. Миколая-дивотворця тощо. У цьому зв'язку необхідно підкреслити важливість репертуару виконуваних творів, які були органічно пов'язані з принагідним святом. Йдеться про зразки української народно-поетичної творчості, яка є однією з першооснов, за словами В. Кеміня, «народного виховання з огляду на спектр його функціонування» [9]. Під час святкових урочистостей виконувалися популярні твори М. Лисенка, М. Вербицького, С. Воробкевича, Ф. Колесси, Н. Нижанківського, В. Барвінського, у тім числі на слова Тараса Шевченка. У вжитку були «Співаники» С. Воробкевича («Співаник для шкіл народних»), М. Гайворонського («Співаник для дітей дошкільного й та шкільного віку»), К. Стеценка («Шкільний співаник»), Ф. Колесси («Шкільний співаник»), В. Витвицького («Пластовий співаник») та ін.

3-поміж польськомовних видань поширення набув «Релігійний співаник» («Śpiewnik religijny»), укладений ксьондзем С. Буйновським (Радом, 1984). Все це було важливим причинком у процесі прилучення насамперед шкільної молоді до національного музичного масиву пісень українського народу. Адже, як це аргументовано довела О. Юрош, «народна пісня є одним із найпопулярніших жанрів музичного мистецтва. Вона криє в собі найхарактерніше зі світогляду народу, його морально-естетичні цінності, досвід виховання поколінь в дусі високої моральності й моралі» [22, 134].

У процесі відновлення діяльності УГКЦ в Польщі певну роль відіграв і Примаес Польщі С. Вишинський, який 14 березня 1957 року офіційно дозволив відправляти Бо-

гослужіння у східному обряді для українців, депортованих на північно-західні землі Польщі. Цьому декрету передували численні звернення з боку українських священників, у тім числі два меморіали – від 14 листопада та 29 листопада 1956 року. Вони були адресовані С. Вишинському й містили аргументовані звернення та переконливі факти з метою узаконення діяльності УГКЦ в Польщі. Таким чином, на 1957 рік припадає початок юридичного відновлення структур УГКЦ на території Польщі.

У цьому зв'язку Я. Грицковян згадує 10 квітня 1957 року. Тоді, за його свідченням, було надіслано численні заяви С. Вишинському. У цій справі певну роль відіграв і Я. Грицковян, який від 1955 року був студентом Краківського університету. Саме в його архіві [13, 5] і досі збереглася історія української греко-католицької парохії в Кракові, яка згадується у листі, надісланому С. Вишинському. Однак понад п'ятдесят літ довелось українцям чекати на повернення їхньої церкви. Це сталося 21 жовтня 1998 року, коли у церкві св. Норберта знову зазвучала молитва українською мовою. Тоді ж першу Службу Божу відправив о. М. Михайлишин, автор змістовної дисертації про історію української церкви [10].

З відродження церковного життя пов'язується й поживлення діяльності освітніх осередків у різних польських містах: Куляшне (1952), Перемишль та Краків (1957), Ярослав і Гребенне (1965). Йдеться про поєднання засад церковного і освітнього характеру, що постає типовою тенденцією для української діаспори загалом. Ця тенденція характерна для українців, які проживають у США, Канаді, Австралії, Аргентині, Італії, Німеччині тощо [8]. Опосередковане свідчення – у сенсі поєднання церковних і освітніх устремлінь – міститься у листі о. В. Гриника від 15 січня 1958 року, адресованому о. М. Ріпецькому. В усіх душпастирських осередках забезпечувалися також – тією чи іншою мірою – й освітні потреби. Їхня кількість зростала: 38 (1958), 43 (1959), 45 (1960), 46 (1961), 53 (1965), 56 (1967) [18, 25].

Зміцненню, а водночас і безпосередньому поширенню духовних запитів, сприяв декрет С. Вишинського від 8 вересня 1967 року. У його відповідності о. В. Гриник був призначений Генеральним Вікарієм для українських вірників. Це дало можливість о. В. Гринику активно залучати священників і монахів до здійснення заходів, що мали освітній характер. Після його смерті, що настала 31 травня 1977 року, новим Генеральним Вікарієм був назначений 14 червня 1977 року о. С. Дзюбина, який виконував ці обов'язки до 18 травня 1981 року. До речі, С. Дзюбина залишив унікальну збірку документальних свідчень, які опубліковані в його книжці «І стверди діло рук наших» (Варшава, 1995) [4]. У цій праці міститься низка об'єктивних доказів, що від 1967 року роль церкви у навчально-виховному процесі в умовах інонаціонального середовища істотно зросла.

На початок 80-х рр. припадає зрима легалізація структур УГКЦ. Цьому сприяв декрет Й. Глемпа від 22 грудня 1981 року. Тоді ж був назначений о. І. Мартиняк єпископом-помічником. Його хіротонія відбулася у Ченстохові 16 вересня 1989 року. Початок 90-х рр. видався особливо продуктивним, якщо вести мову про об'єднання зусиль духовних осіб, з одного боку, та представників українського шкільництва – з іншого, а саме в аспекті поживлення культурно-освітнього життя українців у Польщі.

Історичне минуле українського шкільництва у Польщі крізь призму діяльності церкви було предметом зацікавлення дослідницьких пошуків таких учених, як Т. Броварек, І. Герасимович, Б. Гук, Р. Дрозд, С. Заброварний, М. Козак, О. Коляччук, Я. Крук, Т. Марціняк, С. Мауерсберг, В. Мокрий, С. Нікіторовіч, М. Сирник, І. Филипчак, Г. Халупчак. А все ж і досі відсутні такі спеціальні праці, в яких би була системно проана-

лізована освітньо-шкільна практика в українських осередках у Польщі. Тут не можна обійти увагою й церковні центри у Варшаві, Перемишлі, Кракові, Вроцлаві, Щеціні, Білому Борі, Кошаліні, Слупську, Битові, де успішно функціонували культурно-освітні заклади. Вони значною мірою сприяли розвитку української школи й освіти в інонаціональному середовищі [23, 163–164].

Офіційне заснування 1971 року парохії в Кошаліні як столиці тогочасного Кошалінського воєводства мало неабияке значення для навколишніх мирян. Попри різні труднощі, о. В. Пирчак поживив духовне життя між депортованими українськими родинами. За свідченнями Я. Грицьковяна, стало традицією: В. Пирчак відвідував буквально кожного вірника, організував катехизацію дітей і допомагав у навчанні української мови [2, 70–71]. Його активні починання знаходили розуміння й підтримку. На особливу увагу заслуговує практика В. Пирчака, сутність якої полягала в організації періодичних екскурсій в Україну. Десятки разів він здійснював виїзди з прочанами в Київ, Львів, Полтаву, Ужгород, Мукачеве, Сваляву. Їхня мета була досягнута: як громадяни Польщі українці мали можливість прилучитись до національних джерел українського народу, ознайомитися із церковними й історичними пам'ятками, новинками з України, зокрема, в культурно-освітній сфері [19, 40].

Я. Грицьковян, осмислюючи інформаційний рівень соціального оточення в Польщі, вирізняє такі ознаки, як різноманітність та багатовекторність предметно-соціального довкілля. Воно відіграє значну роль в налагодженні комунікативного зв'язку між основними ланками педагогічного процесу. На цю сполуку вказував ще у 20-х рр. ХХ ст. видатний український педагог Г. Ващенко (1878 – 1967). Вчений справедливо виокремив «виховний ідеал» [1], що мав би відповідати своїм рівнем досягненню норми становлення індивідуума.

Висновки. Характер полівекторності предметно-соціального довкілля набуває пізнавальної активності, якщо розглядати його вплив на підростаючу особистість. Адже, як слушно підкреслює Я. Грицьковян, дитина – у зв'язку з її віковими можливостями сприйняття навколишнього середовища – користується, як правило, пояснювально-ілюстративним з'ясуванням якості предметів [24, 217]. Закономірно, що дитина, наприклад, під час перебування у Храмі запам'ятовує не стільки взаємозв'язок між предметами, як їхній рух. Тому й стає зрозумілою роль церкви, яка діє в інонаціональному середовищі. Вона справді вагома для багатьох поколінь українців, які з давніх-давен проживали й проживають на теренах Польщі. Цей аспект предметно розкрив відомий польський науковець українського походження В. Мокрий на сторінках монографії «Церква в житті українців» [12].

Я. Грицьковян, оцінюючи роль церкви в контексті розвитку та становлення українського шкільництва в умовах інонаціонального середовища, завжди пов'язує її з формуванням творчого і життєвого самопочуття передусім молоді. Педагог обстоює взаємодію складових навчально-виховного процесу, трактує його з позиції потреби регулювання емоціями, настроями, а також уявою про підростаюче покоління та його довкілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник [для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – Т. 1 – 191 с.
2. Грицьковян Я. З історії української католицької парохії в Кошаліні (1971 – 2003) / Я. Грицьковян // Український альманах. – 2004. – С. 65–73.
3. Депортації. Західні землі України кінця 30-х – початку 50-х рр. : документи, матеріали, спогади. – Львів : Ін-т українознавства НАН України, 1998. – 539 с.

4. Дзюбина С. І стверди діло рук наших : спогади / С. Дзюбина. – Варшава : Український архів, 1995. – 532 с.
5. Документи до історії Української Греко-Католицької Церкви у Польщі у 1947 – 1960-х роках : з архіву о. митрата Мирослава Ріпецького / [упоряд. В. П. Лаба]. – Львів : Каменяр, 1996. – 312 с.
6. Заброварний С. Акція «Вісла» – геноцид української меншини / С. Заброварний // Український альманах. – 1997. – С. 74–79.
7. Заброварний С. Проблеми переселення і депортації / С. Заброварний // Наше слово. – 1997. – № 28. – С. 4.
8. Зарубіжні українці : довідник / [ред. кол. : С. Ю. Лазебник, Л. О. Лещенко, Ю. І. Макар]. – К. : Україна, 1991. – 252 с.
9. Кемінь В. Історія виховання. Т. 2: від XIX ст. до наших днів : навч.-метод. пос. / В. Кемінь, О. Квас, О. Невмержицька. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – 196 с.
10. Михайлишин М. Блаженніший Йосиф Сліпий та ідея патріархату УГКЦ / М. Михайлишин. – Львів : Свічадо, 2007. – 192 с.
11. Місило Є. Греко-Католицька Церква в Польщі (1944 – 1947) / Є. Місило // Варшавські українознавчі записки. – 1989. – Зошит 1. – С. 208–209.
12. Мокрий В. Церква в житті українців / В. Мокрий. – Львів – Краків – Париж : Просвіта, 1993. – 106 с.
13. Особистий архів Ярослава Грицьковяна. Ф. «Шкільництво». – 187 од. зб.
14. Путько-Стех А. Українські священники Закерзоння. Хроніка репресій / [пер. та ред. англ. мов. тексту Зорян Стех] / А. Путько-Стех. – Львів : Сполом, 2007. – 367 с.
15. Українство у світі: традиційність культури та спільнотні взаємини / [за заг. ред. В. І. Сергійчука]. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2004. – 241 с.
16. Український альманах. 1997 / [ред. С. Заброварний]. – Варшава, 1997. – 408 с.
17. Українці Закерзоння : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. та спогади з нагоди 60-річчя депортації автохтонних українців з Польщі (м. Бучач, 29-30 вересня 2005 р.) / [упоряд.-ред. В. Бадяк; редкол. : І. Максимович (голова) та ін.]. – Львів : ЛНАМ; Сполом, 2007. – 291 с.
18. У пошуках правди про акцію «Вісла» : зб. доповідей і матеріалів конференції / [упор. М. Козак]. – Перемишль : ОУП, 1998. – 192 с.
19. Шагала Л. Педагогічний доробок Ярослава Грицьковяна : контекст українського шкільництва у Польщі / Л. Шагала, М. Зимомря. – Дрогобич : Посвіт, 2014. – 216 с.
20. Шематизм Апостольської Адміністрації Лемківщини 1936. – Стемфорд, 1970. – 178 с.
21. Шематизм Греко-католицького духовенства Перемишльської, Самбірської і Сяниської єпархій на рік Божий 1938 – 1939. – Перемишль : Накл. Греко-Католицької Єпископської Консисторії, 1938. – 168 с.
22. Юрош О. Музичне виховання в Закарпатті : контекст освітнього процесу (1919 – 1939) / О. Юрош. – Дрогобич : Сурма, 2007. – 216 с.
23. Hryckowian J. O sytuacji edukacyjnej mniejszości ukraińskiej na Pomorzu Środkowym (1956 – 1996) / J. Hryckowian // Pomerania Ethnica. Mniejszości narodowe i etniczne na Pomorzu Zachodnim / Praca zbiorowa pod red. Marzeny Giedrojc, Janusza Mieczkowskiego. – Szczecin, 1998. – S. 161–168.
24. Hryckowian J. Skolnictwo ukraińskie na Pomorzu Zachodnim – czynnik zachowania tożsamości narodowej / J. Hryckowian, M. Tałapkanycz // Ukraina – Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe [pod red. R. Skeczkowskiego, R. Drozda, M. Zymomrii]. – Koszalin, 1999. – S. 215–234.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

УДК 37:504:502.35(477.83)

Ольга ПРИГАРА,
м. Ужгород

ЕКОЛОГО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИРОДООХОРОННИХ УСТАНОВ ЗАКАРПАТТЯ

У статті проведено аналіз еколого-освітньої та виховної діяльності установ природно-заповідного фонду Закарпатської області. Розглянуто форми та методи еколого-освітньої діяльності у природоохоронних установах Закарпаття, шляхи її вдосконалення та успішного розвитку.

Ключові слова: екологічна освіта та виховання, екологічний світогляд, природно-заповідний фонд, Закарпаття.

***Pryhara O. Ecological-Education Activities of the Transcarpathia Nature Reserve Institutions.** The analysis of the ecological education and training activities of the Nature Reserve Fund of the Transcarpathian region has been done. Different methods of the ecological and educational activities in the Transcarpathian Nature Reserve Institutions as well as the ways of their improvement and successful development are under consideration in this article.*

Key words: ecological education, ecological worldview, Nature Reserve Fund, Transcarpathia.

***Пригара О. Эколого-образовательная деятельность природоохранных учреждений Закарпатья.** Проведен анализ эколого-образовательной и воспитательной деятельности учреждений природно-заповедного фонда Закарпатской области. Рассмотрены формы и методы эколого-образовательной деятельности в природоохранных учреждениях Закарпатья, пути ее совершенствования и успешного развития.*

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическое мировоззрение, природно-заповедный фонд, Закарпатья.

Постановка проблеми. В умовах прискороного соціально-економічного розвитку країни, збільшення масштабів антропогенного впливу на природу, особливої актуальності набувають заходи щодо посилення охорони природних ресурсів, ефективності їх використання, оздоровленню навколишнього середовища, забезпеченню екологічної безпеки.

Формування сталого розвитку та забезпечення національної екологічної безпеки країни неможливе без відповідного рівня екологічної свідомості та екологічної культури населення, що сприяє зменшенню деструктивного впливу господарської діяльності на навколишнє природне середовище. У зв'язку з цим, питання екологічної освіти та виховання населення мають першочергове значення [6; 9; 13].

Основні засади еколого-освітньої діяльності визначено в Концепції розвитку екологічної освіти і виховання в Україні, прийнятої Міністерством освіти та науки України 20.12.2001 р.

Згідно з Концепцією екологічна освіта та виховання повинні бути спрямовані на здобуття фундаментальних екологічних знань та їх методології, а також на професійну екологічну підготовку, екологізацію спеціальних навчальних дисциплін і екологічне просвітництво. Це забезпечить формування цілісного екологічного знання і мислення, необхід-

них для прийняття обґрунтованих управлінських рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів, країни загалом [6; 9].

Головними складовими системи екологічної освіти та виховання є її формальна та неформальна частини, які, володіючи різними формами й методами, мають одну мету: підготовка громадян, здатних визначати, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, загальнолюдських досвіду й цінностей. Елементи формальної еколого-освітньої та виховної діяльності присутні в навчальних закладах усіх рівнів. Неформальна екологічна освіта – це процес формування екологічної свідомості в межах діяльності різноманітних природоохоронних, науково-дослідних та культурних закладів та організацій [1; 4; 9].

Важливе місце в розвитку неформальної екологічної освіти займає еколого-просвітницька діяльність установ природно-заповідного фонду України. Вона спрямована на формування екологічного мислення, розуміння гостроти екологічних проблем, глибини взаємозв'язків природи та людського суспільства. Особлива роль при цьому відводиться красназвочому принципу екологічної освіти, який повинен бути вдосконалений та поставлений в основу еколого-освітньої та виховної роботи.

Аналіз досліджень. Питання еколого-освітньої та виховної діяльності в межах природоохоронних територій розглядали в своїх працях В. Борейко (1996), С. Качановський, К. Ситник (1997), І. Дубович (2006) та інші.

Метою даної роботи є дослідження еколого-освітньої та виховної роботи установ природно-заповідного фонду Закарпаття, її ефективність та шляхи удосконалення.

Виклад основного матеріалу. Природно-заповідний фонд Закарпаття налічує 456 об'єктів загальнодержавного та місцевого значення загальною площею 181,4 тис. га, що становить 13,8% від загальної площі Закарпатської області. Найбільшими природоохоронними установами є Карпатський біосферний заповідник (58,04 тис. га), національний природний парк «Синевир» (42,70 тис. га), національний природний парк «Ужанський» (39,16 тис. га), національний природний парк «Зачарований край» (6,10 тис. га) [3; 12].

Згідно з Законом України «Про природно-заповідний фонд» від 16.06.1992 р., Положенням про наукову діяльність заповідників та національних природних парків України, затвердженого наказом Мінекобезпеки України від 01.07.97 № 105, Положенням про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України, затвердженого наказом Мінекобезпеки України 21.09.98 № 140, об'єкти природно-заповідного фонду України мають статус еколого-освітніх установ, є центрами цілеспрямованого впливу на світогляд, поведінку і діяльність населення і здійснюють еколого-освітню діяльність з метою формування екологічної свідомості та залучення людей до збереження природної спадщини [10; 11; 14].

Еколого-освітня діяльність в межах територій та об'єктів природно-заповідного фонду здійснюється з метою підтримки природно-заповідної справи широкими верствами населення, сприяє вирішенню регіональних екологічних проблем, підвищенню екологічної свідомості, розвитку екологічної культури населення [1; 6; 8]. Еколого-освітня робота на територіях і об'єктах природно-заповідного фонду ведеться адміністраціями природних та біосферних заповідників, національних природних парків, регіональних ландшафтних парків. Значну роль в екологічній освіті та вихованні відіграють також штучно створені природоохоронні об'єкти: ботанічні сади, зоопарки, дендропарки та парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва.

Основною метою екологічної освіти та виховання є формування у населення сучасних уявлень про роль заповідних територій у збереженні ландшафтного та біологічно-

го різноманіття, забезпечення Екологічна освіта та виховання на територіях і об'єктах природно-заповідного фонду має такі цілі: забезпечення підтримання ідей заповідної справи широкими верствами населення як необхідної умови виконання природоохоронними установами своїх завдань; сприяння вирішенню регіональних екологічних проблем; участь у формуванні екологічної свідомості та розвитку екологічної культури населення.

Визначальним завданням еколого-освітньої та виховної діяльності природоохоронних установ Закарпаття стабільного функціонування національної екологічної мережі та екологічно збалансованого соціально-економічного розвитку регіонів. Фахівцями територій та об'єктів природно-заповідного фонду здійснюється цілеспрямована робота з усіма верствами населення для забезпечення принципу безперервності екологічної освіти та виховання.

Головні завдання еколого-освітньої роботи в межах природно-заповідних територій визначаються з урахуванням програм і планів, які затверджуються природоохоронними установами, створюються відділи екологічної освіти, які організовують здійснення еколого-освітньої діяльності, інформування та налагодження зв'язків із громадськістю [1; 6].

є підвищення загального еколого-освітнього рівня населення, інформування людей про реальну екологічну ситуацію на території Українських Карпат, роз'яснення унікальності природи Карпатського регіону, значення заповідних територій для збереження і підтримання екологічної рівноваги у регіоні, формування доброзичливого ставлення місцевого населення до заповідних об'єктів та їх діяльності [2; 6].

З цією метою природоохоронні установи співпрацюють із засобами масової інформації, обласними та районними газетами, в яких регулярно друкуються матеріали природоохоронного спрямування. Так, Карпатський біосферний заповідник (далі – КБЗ) здійснює видавництво Всеукраїнського екологічного науково-популярного журналу «Зелені Карпати», національний природний парк «Синевир» (далі – НПП «Синевир») – еколого-освітнього часопису «Синій Вир» [7; 15]. Найбільшими природоохоронними установами здійснюється видавництво науково-популярних, відео- та кінофільмів, книг, буклетів, листівок, виробництво значків, сувенірів тощо.

Одним з важливих напрямів еколого-освітньої та виховної роботи є створення та функціонування інформаційних візит-центрів. Так, на базі Карпатського біосферного заповідника у м. Рахові, створено візит-центр, який включає експозицію про природу КБЗ, лекційно-демонстраційний зал, бібліотеку, інформацію про екологічні стежки [7]. Такі ж центри та науково-пізнавальні екологічні стежки створені у національних природних парках «Ужанський», «Зачарований край», «Синевир», заповідному масиві «Долина нацисів» [5; 15; 16].

На території КБЗ функціонує Музей екології гір та історії природокористування в Українських Карпатах – єдиний в Україні музейний комплекс такого типу. Музейні експозиції складаються з двох розділів – «Природа Карпат» та «Природокористування в Українських Карпатах». В межах першого розділу подається інформація про історію Карпатських гір, їх геологію, геоморфологію, основні типи ландшафтів, рослинний і тваринний світ. У другій частині експозиції розкривається тема природокористування в Українських Карпатах – від початку колонізації, що розпочалася в пізньому палеоліті близько 20 тис. років тому, і до наших днів. Ця частина експозиції також містить цілісне бачення перспектив сталого розвитку регіону [2; 7].

На базі НПП «Синевир» працює єдиний в Україні музей лісосплаву, а також єдиний в Україні реабілітаційний центр бурих ведмедів. Спостереження за життям ведмедів, які постраждали від людської жорстокості має інформаційний та емоційний вплив на відвідувачів, формування у них почуття відповідальності за збереження природи [15].

Важливим засобом здійснення еколого-освітньої та виховної діяльності на територіях і об'єктах природно-заповідного фонду є організація екологічних стежок і проведення екскурсій.

На території КБЗ розгорнута ціла мережа еколого-освітніх та науково-пізнавальних маршрутів. Найбільш популярними є маршрути на Чорногору, до Угольських печер, в урочище Кузій, на Близницю та до Петроса (у Кевелівському лісництві) тощо. Цінність екологічних маршрутів у тому, що фактично при відсутності ресурсних затрат можна отримати певну суму знань про оточуюче середовище та набути цінного практичного досвіду спілкування з природою, виховати у себе почуття бережливого ставлення і поваги до її краси.

Екологічні маршрути мають різне спрямування та організацію і охоплюють різні науково-практичні дисципліни – ботанічні, зоологічні, географічні, геологічні, історичні, а також комплексні ландшафтно-екологічні. Траси туристичних маршрутів мають місця для відпочинку, вони обладнані лавками, альтанками, встановлені інформаційні знаки.

Винятковою за своєю значимістю для екологічної освіти та виховання є «Долина нарцисів» – один із заповідних масивів Карпатського біосферного заповідника. Це унікальний ботанічний об'єкт, з якому охороняється останній у Європі рівнинний осередок нарцису вузьколистого. Популяція цієї рослини існує тут з післяльодовикового періоду і має реліктовий характер. Краса Долини під час цвітіння нарцису впливає на емоційний стан відвідувачів та виховує дбайливе ставлення до природи [5].

Важливим напрямом еколого-освітньої діяльності природоохоронних установ є робота зі школярами. На базі КБЗ спільно із Закарпатським обласним еколого-натуралістичним центром щороку традиційно організовується Всеукраїнський наметовий табір-експедиція «Ойкос». Його учасниками стають юні натуралісти з Дніпропетровської, Луганської, Вінницької, Закарпатської областей та м. Києва. Однією з основних цілей табору «Ойкос» є виховання у дітей почуття любові до дикої природи, відчуття її вразливості та унікальності, формування почуття особистої відповідальності за її збереження.

В екологічних таборах найчастіше використовуються такі форми занять, як екскурсії екологічними стежками та туристичними маршрутами заповідного об'єкту, заняття в інформаційних візит-центрах та музеях природи, екологічні ігри, конкурси, навчання практичним навичкам польових наукових досліджень, бесіди, круглі столи, лекції. Традиційними заняттями в екологічних наметових таборах є засвоєння навичок поведінки в природних умовах, орієнтування на місцевості, користування туристським спорядженням, спостереження цікавих явищ природи тощо.

Надзвичайно ефективними засобами впливу на світогляд людей є проведення різноманітних еколого-просвітницьких заходів. Це «Екологічні свята» та акції, такі як «Всесвітній день охорони природи», «День працівників лісу», різні свята, пов'язані з місцевими традиціями, які мають природоохоронний характер. На базі НПП «Синевир» традиційними стали акції «Пролісок», «Чиста річка», «День довкілля», «День Землі» та різні фестивалі, такі як «Проводи на полонину», «На Синевир трембіти кличуть», «Карпатам назустріч» тощо.

Таким чином, екологічна освіта та виховання є одним з пріоритетних напрямків діяльності природоохоронних установ Закарпаття. На території об'єкті природно-заповідного фонду еколого-освітня діяльність проводиться шляхом співробітництва із засобами масової інформації, створення рекламно-видавничої продукції, створенням кіно- та відеопродукції, створення музеїв та візит-центрів, проведенням екологічних екскурсій та пізнавального туризму, організації масових еколого-освітніх заходів.

Найкраще екологічна освіта та виховання здійснюються в Карпатському біосферному заповіднику та НПП «Синевир». В інших природоохоронних установах еколого-освітня

діяльність знаходиться на стадії формування та розвитку і для її успішного розвитку слід залучати досвід КБЗ.

Еколого-освітня діяльність природоохоронних установ Закарпаття є надзвичайно важливою для розвитку природоохоронного та екологічного руху. Вона сприяє формуванню у населення екологічної свідомості та екологічної культури, етичних стосунків людини з природою, виховання розуміння сучасних екологічних і природоохоронних проблем та сприяє збереженню навколишнього природного середовища.

Висновки. Для успішного вирішення завдань еколого-освітньої діяльності природоохоронним установам Закарпаття слід зосередити увагу на створенні та розширенні вже існуючої навчально-методичної бази, покращенні організаційного та матеріально-технічного забезпечення еколого-освітньої діяльності, підготовці висококваліфікованих фахівців, які працюють з населенням, засобами масової інформації, органами державної влади та місцевого самоврядування, громадськими організаціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Борейко В. Дорога к заповеднику. Природоохранная пропаганда и экопросвещение в заповедных объектах / В. Борейко. – М. : Мысль, 1996. – 120 с.
2. Гамор Ф. Карпатський біосферний заповідник / Ф. Гамор, В. Покин'череда // Заповідники і національні природні парки України. – К. : Вища школа, 1999. – С. 28–39.
3. Департамент екології та природних ресурсів у Закарпатській області. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ecozakarp.at.gov.ua/>.
4. Дерябо С. Экологическая педагогика и психология / С. Дерябо, В. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 232 с.
5. Долина нарцисів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
6. Дубович І. А. Особливості та перспективи екологізації освіти та екологічного виховання населення в Україні // І. А. Дубович // Науковий вісник Львівського національного університету. – Львів, 2006. – Вип. 16.5. – С. 244–247.
7. Карпатський біосферний заповідник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cbr.nature.org.ua>
8. Качаловський Є. Природоохоронні території України / Є. Качаловський, К. Ситник. – К. : Урожай, 1997. – 285 с.
9. Концепція екологічної освіти України. Затверджено рішенням Міністерства освіти і науки України №13/6-19 від 20.12.2001 р.
10. Положення про наукову діяльність заповідників та національних природних парків України. Затв. наказом Мінекобезпеки України від 01.07.97 №105. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0548-00>
11. Положення про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України. Затв. наказом Мінекобезпеки України від 21.09.98 р. №140. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0630-98>
12. Природно-заповідний фонд Закарпатської області / [за заг. ред. С. Поп]. – Ужгород : Карпати, 2011. – 232 с.
13. Про охорону навколишнього природного середовища. Закон України від 25 червня 1991р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4713-17>.
14. Про природно-заповідний фонд. Закон України від 16.06.1992 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2456-12>.
15. Синевир (національний природний парк). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
16. Ужанський національний природний парк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.

Статтю подано до редакції 15.10.2014 р.

РЕЦЕНЗІЇ, ВІДУКИ, ПОВІДОМЛЕННЯ

УДК 785.6:377.1(477.83)»2014»

*Андрій ДУШНИЙ,
м. Дрогобич***ДЕКІЛЬКА ШТРИХІВ ПРО КОНЦЕРТ ВІДДІЛУ НАРОДНИХ
ІНСТРУМЕНТІВ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО МУЗИЧНОГО
УЧИЛИЩА імені ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО (19 травня 2014)****«НА КОНЦЕРТІ»***Заграв баян. Усе завмерло.
Земля спинила рух на мить. –
Летить із космосу крізь хаос
Безсмертна музика століть.**Вона летить до нас здалека,
Понад кордони і рубежі
Лавиною цілющих звуків
Летить до нашої душі.**І величавим водоспадом
На землю впала, розлилась,
Єднаючи земне й високе,
Дорога у вічність протяглась.**Звучить баян. Скрізь тихо-тихо,
Слухач, неначе зацікавив,
І кожнен нерв, клітинка кожного,
Вбирає музику віків.**В ній голос Бога, кроки Бога,
В ній поліфонія життя,
І кожна тема – це дорога
Людей, до вічного буття.**Баян замовк. І ехо часу
По світу звуки рознесло,
Та щось тривожне, добре, вічне
У кожному серці проросло.***Тетяна КИСИЛЕВИЧ**

Традиції навчання на народних інструментах у музичному училищі Дрогобича започатковані в другій половині ХХ ст. Еволюція народно-інструментального музичування сприяла утвердженню інституції в ряді провідних ВНЗ України. Адже тут, у 1989 р. проводився Зональний конкурс учнів-баяністів музичних училищ Західної України, а в 2007 – 2012 роках тричі відбувся Всеукраїнський конкурс виконавців на народних (2012 – народних, струнних, духових та ударних) інструментах імені Анатолія Онуфрієнка. Важливо наголосити, саме у Дрогобичі більше 30 років активно функціонує відомий в Україні, СНД, Європі та США «Прикарпатський дует баяністів» у складі заслужених артистів естрадного мистецтва України Віктора Чумака та Сергія Максимова.

Якщо провести лінію знакових концертів відділу народних інструментів останніх 10 років, то варті уваги наступні:

- 6 квітня 2005 – Вечір-спогад, присвячений пам'яті Романа Пукаса за участі студентів та викладачів відділу народних інструментів.
- 23 квітня 2005 – участь у концерті Ю. Чумака та «Прикарпатського дуету баяністів» з нагоди 70-річчя від дня народження А. Онуфрієнка (Актовий зал ДМШ м. Старий Самбір).
- 12 травня 2005 – Концерт викладачів відділу народних інструментів, з нагоди 60-річчя заснування училища. Участь взяли лауреати Всеукраїнських та міжнародних конкурсів С. Максимов, І. Сирватка, О. Кривозірка, Н. Мазур, Ю. Чумак (баян), Н. Цехмейстер, Н. Цигилик-Чумак (бандура), дует бандуристок у складі Н. Гамар та Н. Цигилик-Чумак (солісти Л. Блищак та В. Гамар), оркестр українських народних інструментів

© Душний А. Декілька штрихів про концерт відділу народних інструментів Дрогобицького державного музичного училища імені Василя Барвінського (19 травня 2014)

під керуванням Ю. Чумака (солісти В. Гамар, Н. Цигилик-Чумак, Л. Блищак, «Прикарпатський дует баяністів»).

- 3 листопада 2005 – участь у концерті дуету бандуристок – Н. Цигилик-Чумак та Н. Гамар в рамках науково-практичної конференції «Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини» (Концертний зал Львівської ОФ).

- 15, 17, 23 листопада 2005 – Лекція-концерт «Концерт як музичний жанр. Концерт для баяна з оркестром сучасних композиторів» за участі заслуженого працівника культури України В. Чумака та студентки училища Н. Федини (клас В. Чумака), концертмейстери О. Фатільникова та О. Корчинський, лектор Н. Мазур (Актовий зал ДМШ м. Старий Самбір, Великий зал ДДМУ, Зал ДМШ № 1 м. Львів).

- 13 квітня 2006 – Концерт «Прикарпатського дуету баяністів» в рамках міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Акорди Львова» (Великий зал ЛДМА ім. М. Лисенка).

- 14 грудня 2006 – участь «Прикарпатського дуету баяністів» в концерті, присвяченому М. Оберюхтіну, в рамках конференції «Львівська баянна школа та її видатні представники» (Великий зал ЛДМА ім. М. Лисенка).

- 26 березня 2007 – Концерт з нагоди 25-річчя творчої діяльності «Прикарпатського дуету баяністів» в рамках I-го Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах ім. А. Онуфрієнка.

- 10 травня 2008 – Концерт ансамблю народної музики «Барви Карпат» (кер. С. Максимов) в рамках міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Вічний рух» (Актовий зал ДДПУ ім. І. Франка).

- 25 – 27 березня 2009 – Концерти інструментального тріо «Гармонія» (С. та О. Максимови, І. Турканик), ансамблю народної музики «Українські візерунки» (керівник В. Гамар) та «Прикарпатського дуету баяністів» в рамках II-го Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах ім. А. Онуфрієнка.

- 26 травня 2010 – Звітний концерт студента-випускника Р. Стахніва (клас Ю. Чумака) та оркестру українських народних інструментів.

- 14 квітня 2011 – Концерт викладачів відділу з нагоди 65-ої річниці заснування училища. Учасники – лауреати Всеукраїнських та міжнародних конкурсів В. Чумак, І. Сирватка, Ю. Чумак (баян), Н. Цигилик-Чумак (бандура), В. Гамар (най, сопілка), дуети бандуристок «Срібні струни»: О. Бобечко – Н. Цехмейстер та «Берегиня»: Н. Цигилик-Чумак – Н. Гамар, «Прикарпатський дует баяністів»: В. Чумак – С. Максимов, ансамбль народної музики «Українські візерунки», концертмейстери – О. Корчинський, Вікторія Гамар (ф-но), участь брали М. Цюрик (ударні) та В. Салій (баян).

- 24 березня 2012 – Концерт викладачів (В. Гамара, сопілка, най) та колективів відділу народних інструментів (дуету баяністів: В. Чумак та М. Головачук; оркестру українських народних інструментів, кер. Ю. Чумак; капели бандуристів, кер. О. Пришляк; дуету бандуристок «Берегиня»: Н. Цигилик-Чумак та Н. Гамар; ансамблю народних інструментів «Барви Карпат», кер. С. Максимов) в рамках III-го Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних, струнних, духових та ударних інструментах ім. А. Онуфрієнка.

- 26 листопада 2012 – участь «Прикарпатського дуету баяністів» в концерті-параді майстрів академічного народно-інструментального мистецтва України (Малий зал НМАУ ім. П. Чайковського).

- 27 грудня 2012 – Вечір ансамблевої та камерної музики з нагоди 30-річчя творчої діяльності «Прикарпатського дуету баяністів»: В. Чумак та С. Максимов. У концерті взяли участь викладачі, студенти та випускники відділу різних років: тріо баяністів

«Гармонія» (М. Головак, М. Паньків, П. Чигис); тріо баяністів – В. Чумак, М. Головак, І. Сирватка; К. Сятецький (співак-тенор); інструментальний ансамбль – Р. Стахнів, Н. Хомин, В. Мицак, О. Маник, Ю. Дякунчак; тріо бандуристок – В. Кулеша, Т. Мазур, М. Климчук; інструментальне тріо «Гармонія» (С. та О. Максимови, І. Турканик); ювілянти – «Прикарпатський дует баяністів».

- 16 квітня 2013 – Концерт симфонічної музики «Від бароко до сучасності» за участю Н. Цигилик-Чумак (бандура) та симфонічного оркестру училища (диригент П. Мартинів).

Це звичайно не весь перелік концертів, мистецьких подій, творчих поїздок тощо представників викладацького складу народного відділу. Варті уваги і студенти-народники, які, беручи приклад із своїх наставників, активно долучаються до концертного життя регіону, участі в ряді конкурсів та фестивалів в Україні, Польщі, Латвії, Сербії, Італії, посідають призові місця і тим самим підтверджують високий рівень виконавства Дрогобицької школи гри на народних інструментах. Низка випускників продовжують навчання у ВНЗ, працюють у початкових, середніх та вищих мистецьких, музичних й музично-педагогічних навчальних закладах, творчих установах, концертних організаціях.

Отже, ми хочемо детальніше зупинитися на концерті відділу народних інструментів, який відбувся у *alma mater* **19 травня 2014 року**.

На сцені капела бандуристів ДДМУ ім. В. Барвінського під орудою та художнім керівництвом Орести Пришляк. Звучить «Сповідь» О. Герасименко (солістка Н. Цехмейстер) та композиція авторки на слова М. Чумарної «Золото-блакитна Україна». «Кохана» І. Поклада подається публіці у солоспіві Я. Дзендзерович та майстерному тандемі баяніста А. Росоловського (клас А. Далекого), контрабасиста Ю. Дякунчака та саксофоніста Я. Проціва під диригуванням В. Гамар (клас А. Далекого). Українська народна пісня в обробці О. Герасименко «Ой, учора орав» об'єднує солістів Н. Сідика (клас Л. Хороб), В. Жеплінського, М. Гриньо (клас Н. Цехмейстер), І. Котенка (клас Б. Щурика).

Маєстро В. Чумак завжди заворожує публіку своєю неймовірною виконавською майстерністю та репертуарними тенденціями. У його виконанні звучить «Концерт № 2 для баяна з оркестром» В. Дікусарова (концертмейстер О. Фатільникова).

«Вібрація почуттів» написана в пам'ять педагога М. Оберюхтіна А. Батршином у виконанні І. Сирватки отримала нове відображення сучасного модерну. І. Сирватка являється першим виконавцем твору (2006), його інтерпретатором, який тонко відчуває всі хвилюючі моменти, закладені композитором в художній задум, і вправно передає це відчуття через виконавство слухачам.

Вправне бандурне виконавство у поєднанні із вокалом у творі В. Камінського на сл. Б. Стельмаха «Плач Ярославни» спостерігаємо у виконанні М. Мисько (клас Н. Сторожук, постановка голосу Н. Цигилик-Чумак). Соната № 2 (I ч.) Вл. Золотарьова як витвір класичного оригінального репертуару для баяна була виконана В. Бобаничем (клас В. Чумака). Соната «Impasse» (IV ч., Фінал) Ф. Анжеліса блискуче звучить у виконанні акордеоніста В. Сіміонеску (клас Ю. Чумака). Школу педагогічної практики народного відділу представляє юний баяніст В. Салій (клас В. Чумака, практикант А. Росоловський), який із неймовірною блискавичністю виконав «Токату» львівського композитора Я. Олексіва.

Тяжіння до камерного ансамблевого музикування посідає ключові позиції у виконавстві сьогодення. Відтак, твір «Adios Nonino» знаменитого аргентинського композитора А. П'яццолі виконав дует у складі акордеоніста М. Шалигіна (клас Ю. Чумака)

та скрипальки О. Назар (клас О. Максимової). Напрочуд вдалим виявилось виконання твору одеського композитора Г. Матвіїва «Блюз нічного причалу» у складі Вікторії Гамар (бандура, клас Н. Сторожук), Ю. Дякунчака (к/б), М. Цюрика (ударні). Тріо бандуристок у складі В. Гамар, М. Мисько, М. Туркалік (клас Н. Сторожук) представили композицію А. Кушніренка на слова І. Кутеня «Я щаслива зроду» та українську народну пісню в обробці львівської композиторки О. Герасименко «Вечір на дворі» із майстерним виконанням соло на наї В. Гамара.

Милувалася публіка виконавською майстерністю дебютантів – квітетом баяністів-викладачів у складі В. Чумака, С. Максимова, І. Сирватки, М. Головчака. До komponування програми увійшли твори композиторів-класиків А. Вівальді – Й.С. Баха (Концерт a-moll, I ч.) та В. Моцарта «Увертюра до опери «Весілля Фігаро». Їхнє мистецтво, тонкощі інтонування, виконавська подача заворожували слухачів і додавали наснаги студентам-народникам.

І ось на сцені – легендарний «Прикарпатський дует баяністів» у складі В. Чумака та С. Максимова. Їхній вихід спричинив бурхливі овації публіки, адже в залі родина, друзі, колеги, студенти, випускники і просто не байдужі шанувальники саме їхнього таланту. Майстри ансамблевої гри запропонували слухачам «Увертюру до опери «Севільський цирюльник» Дж. Россіні та Варіації на тему української народної пісні «Ой, джигуне, джигуне» В. Іванова. Виконавська манера дуету милувала око, затамовувала подих, сприяла уяві та співпереживанню всього того, що вони демонстрували нам, слухачам...

Заключним акордом концерту виступив Оркестр баяністів-акордеоністів училища під художнім керівництвом заслуженого артиста естрадного мистецтва України С. Максимова. Диригують студенти У. Циглова (клас А. Далекого) композицію «Oblivion» А. П'яццолли (соло на баяні А. Росоловського, клас А. Далекого) та Хр. Кушнір (клас Н. Мазур) – «Токату» Б. Преча. За диригентським пультом С. Максимов – звучать твори «Арія Оксани з опери «Гайдамаки» Ю. Мейтуса (солістка О. Кобринович) та Є. Дербенка «Незабуті мелодії «Старий баян». Публіка милується його професійною хваткою, емоційним компонентом жестикуляції, а головне – неймовірним мистецтвом аранжування та інструментування творів для оркестру, із врахуванням всього спектру сучасного баяна-акордеона.

Окремо хочеться відзначити вагомий внесок у підготовку програми та студентів до концерту концертмейстерів О. Фатільнікової, М. Цюрика, А. Мішаніної, І. Гордельянова, М. Головчака, М. Тиновського, Н. Гамар, О. Бобечко, Н. Цехмейстер, Хр. Кисіль. Водночас, музикознавчий супровід концерту здійснила Н. Цехмейстер, яка короткими коментарями про композиторів, їх стильові особливості та жанри komponувань сприяла повноцінному проведенню мистецького дійства.

Таким чином, відділ народних інструментів Дрогобицького державного музичного училища імені Василя Барвінського – невід'ємна частина цілісної системи навчання та виховання студентської молоді в соціокультурному просторі XXI століття.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білоус Наталія – аспірантка кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Бурлака Дар'я – аспірант кафедри історії української літератури і шевченкознавства Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Величко Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка

Галик Володимир – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Галів Микола – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Глушак Наталія – викладач кафедри міжнародних комунікацій факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Гончаренко Анастасія – здобувач Харківської державної академії дизайну і мистецтв

Гришук Владислав – здобувач Академії Полонійної в м.Ченстохова (Польща)

Дорофєєва Маргарита – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Дорошенко Каріна – аспірант кафедри теорії літератури, компаративістики і літературної творчості Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Друль Ольга – магістр факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Душний Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений діяч естрадного мистецтва України

Жигайло Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри математики та методики викладання математики початкового навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Жуковуські Войчек – здобувач Академії Полонійної в м.Ченстохова (Польща)

Засць Віталій – кандидат мистецтвознавства, в.о. доцента кафедри баяна-акордеона Національної музичної академії України ім. П. Чайковського

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, в.о. завідувача кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет», професор кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Микола – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Мирослава – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Іваненко Світлана – аспірантка кафедри історії і теорії мистецтва Харківської державної академії дизайну і мистецтв

Льницький Василь – кандидат історичних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Калита Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кекош Мар'яна – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кекош Олег – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри культурології та українознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, студентський капелан

Кемінь Олександра – аспірант кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Корсак Роман – кандидат історичних наук, доцент кафедри туристичної інфраструктури і сервісу факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Корсак Роман – кандидат історичних наук, доцент кафедри туристичної інфраструктури і сервісу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Козопей Ганна – викладач кафедри англійської мови Львівського державного університету фізичної культури

Кравченко-Дзондза Олена – старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Круглій Аліна – здобувач кафедри історії української літератури і шевченкознавства Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Лазорак Богдан – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, науковий співробітник музею «Дрогобиччина»

Луцик Володимир – аспірант кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Луців Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Муляр Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Паньків Мар'ян – магістр мистецтвознавства, доцент кафедри режисури і хореографії Львівського національного університету імені Івана Франка, викладач-методист Великолюбінської дитячої школи мистецтв, заслужений дія естрадного мистецтва України

Петречко Мар'яна – аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Попович Наталія – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет», аспірантка Національного авіаційного університету Гуманітарного інституту

Пригара Ольга – кандидат біологічних наук, доцент кафедри туризму факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Садова Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Стецик Юрій – кандидат історичних наук, доцент кафедри давньої історії України та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Тельвак Вікторія – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Терешенко Наталя – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету

Угляр Людмила – викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет», аспірант кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Чик Ольга – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка

Шагала Леся – старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Шариков Денис – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри режисури та хореографії Львівського національного університету імені Івана Франка

Яцько Аліна – аспірантка кафедри історії української літератури і шевченкознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Галик В. Етнографічно-фольклорний колорит і культурне життя старосамбірщини у дослідженнях Івана Франка.....	3
Галів М. Королівський привілей на повіство села Літиня 1670 р.	9
Гльницький В. Порушення «соціалістичної законності» при утвердженні радянської адміністрації у Карпатському краї ОУН (1945 – 1954).....	17
Корсак Р. Проблеми та перспективи українсько-чеської економічної співпраці (XXI ст.).....	29
Лазорак Б. «Австрійська модернізація» підземних комунікацій Самбора у 1906 – 1913 рр.....	33
Стецик Ю. Резиденції Добромільського Василіанського монастиря: фундаційно-майнові аспекти (XVII – XVIII ст.).....	41
Тельвак В. Львівський університет у становленні історичної школи Михайла Грушевського.....	46

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Гончаренко А. Українська скульптура 1990-х – 2000-х рр: стан дослідженості проблеми.....	53
Заєць В. Науково-практична школа як об'єкт кореляції системи знань та практичної діяльності в галузі музичної освіти.....	62
Іваненко С. «Куточок біля науки» (Харківський період наукової діяльності Павла Жолтовського).....	68
Паньків М. Творчі підходи до реалізації особистості концертмейстера-баяніста (акордеоніста).....	75
Терешенко Н. До питання естетичної вихованості старшокласників, які займаються бальною хореографією.....	82
Шариков Д. Філософія танцювального мистецтва за Платоном та Лукіаном.....	88

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Білоус Н. Базові концепти німецькомовних текстів теоретико-геологічного дискурсу та їхня репрезентація в українському перекладі.....	94
Глушак Н. Особливості відтворення емотивності в романі «Тасмний сад» Ф.Г.Бернет.....	100
Дорофєєва М. Nomen est omen? Про зміст і назву дисципліни «жанрові теорії перекладу».....	105
Зимомря М., Зимомря І., Зимомря О. Переклад як модель лінгвістичної комунікації.....	113
Попович Н. Давньогрецька тринітарна термінологія у перекладах германськими та слов'янськими мовами.....	119
Бурлака Д. Модель образу правителя в «Історії Русів».....	125
Дмитрів І. Образ світла у творчості Богдана Ігоря Антонича.....	131
Дорошенко К. Структура як поле гри: особливості впорядкування поетичних текстів Юрія Андруховича.....	136
Кекош М. Сакральне у творчості романтиків Гейдельберзького гуртка (Клеменс Брентано, Ахім Фон Арнім, Йозеф Фон Айхендорфф).....	140

Кемінь О. Інтерпретації чарівних казок у малій прозі Анджели Картер: особливості імаджинаріуму	148
Круглій А. Концептуальний простір літературної спадщини київських митрополитів Пізнього Середньовіччя (XIII – XIV ст.)	154
Луцик В. Екзистенціалізм у малій прозі Доріс Лессінг	161
Углій Л. Інтертекстуальні зв'язки прози Тоні Моррісон та Гаріет Бічер-Стоу	166
Чик О. Моноцентричність як жанрова ознака у романах виховання І. Нечуя-Левицького, І. Келлера, Т. Фонтане	173
Яцько А. Система киеворуських образів у поезії Михайла Драй-Хмари	179

ПЕДАГОГІКА

Величко Н. Особливості естетичного виховання учнів початкових класів у школах Великої Британії засобами казки	186
Галів М. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початок XX ст.)	190
Грищук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти	198
Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін	205
Жигайло О., Друль О. Педагогічні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у початковій школі	209
Жуковуські В. Напрями формування професійної підготовки маркетологів сфери послуг роздрібною та оптовою торгівлі в міжнародних відносинах	214
Зимомря М. Засвоєння традицій у концепті освітнього процесу: естетичне виховання в Закарпатті 1919 – 1939 рр.	223
Калита Н. Організаційні форми навчання: історія та сучасність	229
Кекош О. Освітні проекти митрополита Андрія Шептицького і виховання молоді ..	235
Коцопей Г. Тема виховного ідеалу молоді у рубриках «Газети школьної» (1875 – 1879 рр.)	242
Луців С. Літературна гра як засіб розвитку читацького кругозору молодших школярів	248
Муляр Н. Особливості соціалізації учня початкової школи на уроках «Я у світі»	253
Петречко М. Особливості індивідуалізованого навчання у педагогічній системі Хелен Паркхерст	259
Садова І. Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи	265
Шагала Л. Роль церкви у розвитку українського шкільництва в Польщі в умовах інонаціонального середовища	270

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Пригара О. Еколого-освітня діяльність природоохоронних установ Закарпаття	277
--	-----

РЕЦЕНЗІЇ, ВІДГУКИ, ПОВІДОМЛЕННЯ

Душний А. Декілька штрихів про концерт відділу народних інструментів Дрогобицького державного музичного училища імені Василя Барвінського (19 травня 2014)	282
---	-----

Відомості про авторів	286
------------------------------------	-----

CONTENT

HISTORY

Halyk V. Staryj Sambir region's ethnographic-folk and culture life distinctness in the Ivan Franko's research	3
Haliv M. The Royal privilege to Litynya village's priesthood of 1670	9
Ilnytskyy V. The «socialist legality» violation during the Soviet administration statement in the OUN Carpathian region (1945 – 1954)	17
Korsak R. The ukrainian-czech economic cooperation's problems and prospects (XXI century)	29
Lazorak B. «Austrian modernization» of the underground utilities in Sambir in 1906 – 1913	33
Stetsyk Y. The Lawriv basilian monastery rezidens: foundation-property aspects (17 – 18 centuries)	41
Telvak V. Lviv University in the Mikhaylo Hrushevsky's historical school development ...	46

ART

Goncharenko A. Ukrainian sculpture 1990s – 2000s: state issues doslidzhenosti	53
Zaac V. Scientific-practical school as object correlation knowledge systems and practices in the field of music education	62
Ivanenko S. Paul Zholtovskogo Kharkov period	68
Pankiv M. Creative approaches to the accompanist-bayanist (accordionist)'s individual implementation	75
Tereshenko N. Regarding the question of high school students' aesthetic education which are engaged in ballroom choreography	82
Sharykov D. Dance art philosophy according the Plato and Lucian	88

LINGUISTICS. LITERARY STUDIES

Bilous N. Basic concepts of German theoretical texts and theological discourse and its representation in Ukrainian translation	94
Hlushchak N. The peculiarities of emotiveness reproduction in the novel «The Secret Garden» by F.H. Burnett	100
Dorofeeva M. Nomen Est Omen? About The Content And The Title Of The Lecture Course «Genre Theories Of Translation»	105
Zymomrya M., Zymomrya I., Zymomrya O. Translation as a model of linguistic communication	113
Popovych N. Ancient Greek Trinitarian terminology translated into Germanic and Slavonic languages	119
Burlaca D. The model of the ruler's image in the «The history of Rus»	125
Dmytriv I. The light image in the Bohdan Ihor Antonych's works	131
Doroshenko K. Structure as a field of play: the features of Yuriy Andrukhovych'es poetry texts ordering	136
Kekosh M. The sacred in the works of Heidelberg Romantics (Clemens Brentano, Achim von Arnim, Joseph von Eichendorff)	140
Kemin O. The Angela Carter's fairy tales interpretation in her short prose: the imaginarium features	148

Kruhliy A. Conceptual space of the Kyiv metropolitans literary heritage (XIII – XIV cent.)	154
Lutsyk V. Existentialism in Doris Lessing’s Short Fiction	161
Uhlyay L. Intertextual Links of Toni Morrison’s and Harriet Beecher Stowe’s Prose	166
Chyk O. Monocentricity as a Genre Feature of the I. Nechui-Levytskyi, G. Keller, Th. Fontane Bildungsromans	173
Iatsko A. The Old Rus’ Kievan images system in the M. Draj-Chmara’s poetry	179

PEDAGOGY

Velychko N. The pupils’ aesthetic education features by means of fairy tales in UK elementary schools	186
Haliv M. The liberal ideas in ukrainian history-pedagogy narrative (second half of XIX – early XX centuries)	190
Grischuk V. Theoretical and practical principles of modern education sector reform in Poland and european schooling	198
Kravchenko-Dzondza O. Students’ communicative competence formation in the cultural subjects study	205
Zhyhaylo O. Drul’ O. Pedagogical basics of using ICT in primary school	209
Zhukovuski V. Areas of formation training marketers human services retail and wholesale international relations	214
Zymomrya M. The traditions assimilation in the educational process concept: aesthetic education in Transcarpathia during 1919 – 1939	223
Kalyta N. Organizational learning: history and modernity	229
Kekosh O. Metropolitan Andrey Sheptytsky’s educational projects and youth education	235
Kocopey H. An educate ideal of young people’s theme in headings of «School Newspaper» (1875 – 1879)	242
Lutsiw S. Literary game as a development tool for the younger pupils reader’s horizons	248
Mulyar. N. The primary school student’s socialization features on the «I am in the world» lessons	253
Petrechko M. Individualised learning features in Helen Parkhurst’s teaching system	259
Sadova I. Children with visual impairments’ teaching features in primary school	265
Shahala L. The role of the church in the context of Ukrainian schooling development in Poland in a foreign national surrounding	270

ECOLOGY AND ENVIRONMENTAL PROTECTION

Pryhara O. Ecological-Education Activities of the Transcarpathia Nature Reserve Institutions	277
---	-----

REVIEWS, COMMENTS, COMMUNICATIONS

Dushnyi A. A few strokes are about the concert of department of folk instruments of Drohobych state musical specialized school the name of Vasyl Barvinskiy (19 May 2014)	282
About Authors	286

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

Галык В. Этнографическо-фольклорный колорит и культурная жизнь Старосамборщины в исследованиях Ивана Франко.....	3
Галив Н. Королевский привилей на поповство села Литыня 1670 г.....	9
Ильницький В. Нарушение «социалистической законности» при утверждении советской администрации в Карпатском крае ОУН (1945 – 1954).....	17
Корсак Р. Проблемы и перспективы украинско-чешского экономического сотрудничества (XXI в.).....	29
Лазорак Б. «Австрийская модернизация»: подземных коммуникаций Самбора в 1906 – 1913 pp.	33
Стецьк Ю. Резиденции Добромльського василианского монастыря: учредительно-имущественные аспекты (XVII – XVIII века).....	41
Тельвак В. Львовский университет в становлении исторической школы Михаила Грушевского.....	46

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Гончаренко А. Украинская скульптура 1990-х – 2000-х гг: состояние изученности проблемы.....	53
Заец В. Научно-практическая школа как объект корреляции системы знаний и практической деятельности в области музыкального образования.....	62
Иваненко С. «Уголок возле науки» (Харьковский период научной деятельности Павла Жолтовского).....	68
Паньків М. Творческие подходы к реализации личности концертмейстера-баяниста (аккордеониста).....	75
Терешенко Н. К вопросу эстетической воспитанности старшеклассников, которые занимаются бальной хореографией.....	82
Шариков Д. Философия танцевального искусства по Платону и Лукиану.....	88

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Билоус Н. Базовые концепты немецкоязычных текстов теоретико-теологического дискурса и их репрезентация в украинском переводе.....	94
Глушак Н. Особенности воспроизведения эмотивности в романе «Таинственный сад» Ф.Г.Бернетт.....	100
Дорофеева М. Nomen est omen? О содержании и названии дисциплины «Жанровые теории перевода».....	105
Зимомря М., Зимомря И., Зимомря О. Перевод как модель лингвистической коммуникации.....	113
Попович Н. Древнегреческая тринитарная терминология в переводах германскими и славянскими языками.....	119
Бурлака Д. Модель образа правителя в «Истории Руси».....	125
Дмытрев И. Образ света в творчестве Богдана Игоря Антоныча.....	131
Дорошенко К. Структура как поле игры: особенности упорядоченности поэтических текстов Юрия Андруховича.....	136
Кекош М. Сакральное в творчестве романтиков Гейдельбергского кружка (Клеменс Брентано, Ахим фон Арним, Йозеф фон Ейхендорф).....	140

Кеминь А. Интерпретации волшебных сказок в малой прозе Анджели Картер: особенности имаджинариума.....	148
Круглий А. Концептуальное пространство литературного наследия киевских митрополитов (XIII – XIV вв.).....	154
Луцик В. Экзистенциализм в малой прозе Дорис Лессинг.....	161
Углей Л. Интертекстуальные связи прозы Тони Моррисон и Гарриет Бичер-Стоу... 166	
Чик О. Моноцентричность как жанровый признак в романах воспитания И. Нечуя-Левицкого, Г. Келлера, Т. Фонтане.....	173
Яцко А. Система киеворусских образов в поэзии Михаила Драй-Хмары.....	179

ПЕДАГОГИКА

Величко Н. Особенности эстетического воспитание учащихся начальных классов в школах Великобритании средствами сказки.....	186
Галив Н. Либеральные идеи в украинском историко-педагогическом нарративе (вторая половина XIX – начало XX вв.).....	190
Гришук В. Теоретические и практические принципы современных реформ в области образования в Польше и европейской школьного образования.....	198
Кравченко-Дзондза Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения культурологических дисциплин.....	205
Жигайло О., Друль О. Педагогические основы использования информационно-коммуникационных технологий обучения в начальной школе.....	209
Жуковуськи В. Направления формирования профессиональной подготовки маркетологов сферы услуг розничной и оптовой торговли в международных отношениях ..	214
Зимомря М. Усвоение традиций в концепте образовательного процесса: эстетическе воспитание в Закарпатье 1919 – 1939 гг.	223
Калита Н. Организационные формы обучения: история и современность.....	229
Кекош О. Образовательные проекты митрополита Андрея Шептицкого и воспитание молодежи.....	235
Коцопей А. Тема воспитательного идеала молодежи в рубриках «Газеты школьной» (1875 – 1879 гг.).....	242
Луцив С. Литературная игра как средство развития читательского кругозора младших школьников.....	248
Муляр Н. Особенности социализации учащегося начальной школы на уроках «Я в мире».....	253
Петречко М. Особенности индивидуализированного метода обучения в системе Хелен Паркхерст.....	259
Садовая И. Особенности обучения детей с нарушением зрения в условиях начальной школы	265
Шагала Л. Роль церкви в развитии украинского школьного обучения в Польше в условиях инонациональной среды.....	270

ЭКОЛОГИЯ И ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Пригара О. Эколого-образовательная деятельность природоохранных учреждений Закарпатья.....	277
---	-----

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, СООБЩЕНИЯ

Душный А. Несколько штрихов о концерте отдела народных инструментов Дрогобычского государственного музыкального училища имени Василия Барвинского (19 мая 2014)....	282
--	-----

Сведения об авторах.....	286
---------------------------------	-----

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ПОЛОНІЙНА АКАДЕМІЯ У ЧЕНСТОХОВІ (ПОЛЬЩА)**

«Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 11»

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Редколегія *Міжвузівського збірника наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Актуальні питання гуманітарних наук»* запрошує до участі у публікації чергового номера видання, випуск якого передбачається у березні – квітні 2015 року. Матеріали просимо надсилати до 11 березня 2015 року.

ВИДАННЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: МІЖВУЗІВСЬКИЙ ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА» ВІДПОВІДНО ДО ЛЦЕНЗІЙНОГО ДОГОВОРУ №180-03/2014 ВІД 27.03.2014 Р. ВКЛЮЧЕНО ДО МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-МЕТРИЧНОЇ БАЗИ РІНЦ (РОСІЙСЬКИЙ ІНДЕКС НАУКОВОГО ЦИТУВАННЯ).

ТЕМАТИЧНІ РОЗДІЛИ ЗБІРНИКА:

- Історія;
- Екологія та охорона навколишнього середовища;
- Мистецтвознавство;
- Мовознавство. Літературознавство;
- Педагогіка;
- Політологія;
- Правознавство;
- Психологія;
- Соціологія;
- Філософія.

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЇ У ЗБІРНИКУ НАУКОВИХ ПРАЦЬ:

ОБОВ'ЯЗКОВІ ЕЛЕМЕНТИ ПУБЛІКАЦІЇ:

1. **Індекс УДК** (універсальний десятичний класифікатор) розташовують перед заголовком статті, окремим рядком, у лівому верхньому куті. Визначає індекс УДК автор.

2. **Заголовок статті.** У назві бажано не використовувати ускладнену термінологію псевдонаукового характеру. Великі літери, окремий абзац без відступів першого рядка з вирівнюванням по центру.

3. **Анотація** подається українською, англійською та російською мовами. Побудова: характеристика основної теми, проблеми, мети, узагальнених результатів.

4. **Ключові слова** – слова з тексту матеріалу, які з точки зору інформаційного пошуку несуть змістовне навантаження. Ключові слова подаються у називному відмінку,

загальна кількість ключових слів – не менше трьох і не більше семи, подаються українською, англійською та російською мовами.

5. **Список використаної літератури** – оформляти відповідно до вказаних вимог. На всі літературні джерела в статті повинні бути посилання. Бібліографічні посилання у тексті беруться у квадратні дужки. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номера джерел – крапкою з комою, напр.: [4], [4, 6], [4; 7; 8], [4, 21; 9, 117]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань. Бібліографічні джерела наводяться за абеткою. Публікації латиницею розташовуються після видань, надрукованих кирилицею. Бібліографічні відомості про джерела оформлюються згідно з вимогами державного стандарту.

6. **Відомості про автора (авторів)** – наприкінці статті: прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання (довідка про автора), домашня адреса, контактні телефони, e-mail.

ЗРАЗОК ДОВІДКИ ПРО АВТОРА:

Вовк Степан Ігорович – аспірант кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
дом. адреса: Львівська обл., 82100, м. Дрогобич, вул. Грушевського, 42, кв. 7
роб. адреса: Львівська обл., 82100, м. Дрогобич, вул. Лесі Українки, 46
тел. 097 12 91 934
stepan-vovk@ukr.net

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА СТАТТІ ПОВИННІ ВІДПОВІДАТИ ВИМОГАМ ДАК УКРАЇНИ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ

У статті обов'язково вказуються:

- УДК;
- автор, назва статті, анотація (3-4 лінійки) та ключові слова (3-5 термінів) (українською, англійською, російською мовами);
- постановка проблеми;
- аналіз останніх досліджень та публікацій;
- мета статті;
- виклад основного матеріалу;
- висновки;
- список використаної літератури (за абеткою; у тексті в дужках позначається позиція та сторінка [3, 45]);
- відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони, e-mail).

Усі вказані позиції – жирним шрифтом.

Обсяг статті 8-12 сторінок (кегель 14, Times N Roman, інтервал – 1,5). Текст повинен бути надрукований з одного боку аркуша. Верхнє, нижнє, лівє, правє поле – 20 мм. Текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Сторінки без нумерації. Необхідно використовувати парні лапки («»). При наборі тексту слід розрізняти символи дефісу і тире.

Виклад статті повинен бути чітким, стислим, без повторень. Автори несуть відповідальність за точність викладених фактів, цитат і посилань.

Подається матеріал електронною поштою. Оргкомітет залишає за собою право відбору матеріалів для публікації.

Інформація про підтвердження прийняття матеріалу до друку буде надіслана електронною поштою.

Контактні дані:

067-127-58-03, yilnickiy@gmail.com (к.і.н. Ільницький Василь Іванович)

050-67-27-129, zimok@ukr.net (д.філол.н. Зимомря Іван Миколайович)

067-999-02-55, dai1979@mail.ru (к.п.н. Душний Андрій Іванович)

Редакційна колегія не приймає матеріали, які не мають відповідного оформлення та залишає за собою право відбору матеріалів до друку.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

УДК 371(73)(093)+37.01(73)

*Степан ВОВК,
м. Дрогобич*

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СТРИЖНЕВІ ЧИННИКИ

У статті здійснено аналіз демографічної та соціально-політичної ситуації в українському суспільстві на зламі XX – XXI століть крізь призму полікультурності. Автор визначає основні чинники актуалізації завдання полікультурного виховання в Україні.

Ключові слова: проблеми освіти, полікультурне середовище, полікультурне виховання.

Vovk S. The Multicultural Education in the Ukrainian Society: The Main Causes.

The article deals with the analysis of the demographical and socio-political situation in the Ukrainian society at the turn of the XX – XXI centuries in the aspect of multiculturalism. The author defines the main causes of actualization of multicultural education in Ukraine.

Key words: multicultural education...

Vovk S. Поликультурное воспитание в украинском обществе: стержневые факторы. В статье осуществлен анализ демографической и социально-политической ситуации в украинском обществе на рубеже XX – XXI веков сквозь призму поликультурности. Автор определяет основные факторы актуализации задачи поликультурного воспитания в Украине.

Ключевые слова: проблемы, поликультурное среда, поликультурное воспитание.

ТЕКСТ СТАТТІ

Постановка проблеми.

Аналіз досліджень.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу.

Висновки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Джуринский А. История зарубежной педагогики : учебн. пособие для вузов / А. Джуринский. – М. : Издательская группа «ФОРУМ», 1998. – 272 с.

2. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства) : підручник [для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів] / А. Ткаченко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 2-е вид., випр. і доповн. – 448 с.

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

ВИПУСК 10

Редактори-упорядники

Василь Ільницький

Андрій Душний

Іван Зимомря

Технічний редактор

Роман Лешко

Коректор

Оксана Мельник

Макетування та верстка

Василь Герман

Дизайн обкладинки

Олег Лазебний

Здано до набору 15.11.2014 р. Підписано до друку 28.11.2014 р.

Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 17,2. Зам. № 1471

Наклад 300 примірників

Віддруковано ПП «ПОСВІТ»

Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна

тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.

E-mail: posvit-druk@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.