

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 29. ТОМ 2
ISSUE 29. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 18.06.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 29. Том 2. – 274 с.

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

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петренко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Степик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Рецензенти:

Астаф'єв О.Г. – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка; **Падалка Г.М.** – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова; **Скотна Н.В.** – д.філос.н., проф., зав. каф. практ. психол., ректор ДДПУ ім. І. Франка.

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

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

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74,
факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 18.06.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 29. Volume 2. – 274 p.

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

Editorial board:

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

Reviewers:

O. Astafjev – Doctor of Philology, Professor of Literature Theory, Comparative Literature and Literary Work Department of Philology Institute Kyiv of ational Taras Shevchenko University; **H. Padalka** – Doctor of Education, Professor of piano performance and artistic culture Department of Art Institute National Pedagogical Dragomanov University; **N. Skotna** – Doctor of Phylosophy, Professor, Head of Applied Psychology Department, Rector of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

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

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

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

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

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

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2020
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2020

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81-115'42:82-312.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209417>**Іванна ДЕВДЮК,***orcid.org/0000-0003-3435-4694**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури
і порівняльного літературознавства**Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника**(Івано-Франківськ, Україна) dev.ivanna@gmail.com***ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ДИСКУРС ЯК ПРЕДМЕТ ЛІТЕРАТУРНОЇ
КОМПАРАТИВІСТИКИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад дослідження «екзистенційного дискурсу» як предмета компаративного вивчення. Актуальність розвідки зумовлена недостатнім висвітленням специфіки порівняльного вивчення екзистенційного дискурсу. Теоретико-методологічною основою статті є напрацювання М. Фуко, Н. Ніколаєвої, Т. Кириченко, М. Домбровського та ін., які акцентують на екстралінгвістичних чинниках дискурсу як мовного вираження буттєвого досвіду. Спираючись на потрактування дискурсу, визначаємо його вибудованим відповідно до різних структур соціальної дійсності та залежним від них мовленням. Як описана та зредуквана екзистенційність дискурс скеровується на відображення екзистенційних феноменів і фіксацію взаємовпливу і взаємозалежності соціальної та індивідуальної екзистенції. Наукове наповнення терміносполуки «екзистенційний дискурс» спрямовує до узагальнення екзистенційної проблематики шляхом виявлення особливостей трансформації буттєвого досвіду в художні структури творів, визначення специфіки його резонування у стилі, поезиці, в ідеологічному наповненні тексту; окреслення інтенціональної залежності між онтологією й естетикою, філософією і літературою. Зазначений ракурс передбачає охоплення позатекстових чинників, зокрема суспільно-політичних і культурно-історичних особливостей епохи автора, індивідуальних рис його світогляду, ідейно-естетичних інтенцій тощо. Акцентуючи на спорідненості категорій «дискурс» і «екзистенційність», звертаємо увагу на пріоритетність для першого мови (соціальної комунікації), для другого – буття (соціальної поведінки). Проте в обох випадках важливою є інтераційність і «подієвість». У світлі концепції дискурсу як події текст постає засобом передачі автором свого розуміння і сприйняття дійсності, а також комунікації автора та читача, їх взаємоторчості, що є актуальним для порівняльних студій, зосереджених на виявленні текстових зближень, формо-змістових аналогій у зв'язку з конкретними культурно-історичними подіями та процесами, специфікою художньо-естетичного мислення авторів.

Ключові слова: екзистенція, дискурс, порівняльне літературознавство, досвід, мова, комунікація.

Ivanna DEVDIUK,*orcid.org/0000-0003-3435-4694**Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor,**Assistant Professor at Department of Department of World Literature and Comparative Literature
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) dev.ivanna@gmail.com***EXISTENTIAL DISCOURSE AS A SUBJECT OF LITERARY COMPARATIVE
STUDIES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT**

The purpose of the article is to outline the theoretical and methodological foundations of the investigation of existential discourse as a subject of literary comparative studies. The topicality of the research is caused by insufficient coverage of the specifics of existential discourse comparative study. The theoretical and methodological basis of the article is the work of M. Foucault, N. Nikolaieva, T. Kyrychenko, M. Dombrovskiy etc., who emphasize the extralinguistic factors of discourse as a linguistic expression of life experience. On the basis of the existing interpretations of discourse, we define it as built in accordance with various structures of social reality and dependent speech. As described and reduced existence, discourse is aimed to reflect existential phenomena and fix the interaction and interdependence of social and individual existence. The scientific content of the term «existential discourse» leads to the generalization of existential issues by identifying the peculiarities of the transformation of existential experience into artistic structures of works, determining the specifics of

its resonance in style, poetics, in the ideological content of the text; outlining of intentional relationship between ontology and aesthetics, philosophy and literature. Emphasizing the intercorrelation of the categories "discourse" and "existence", we pay attention to the priority of "language" (social communication) for the first, and 'existence' (social behaviour) for the second. However, in both cases, interaction and action are important. In the light of the concept of discourse as an event, the text appears as a means of conveying by the author his understanding and perception of the reality, as well as the communication of the author and the reader, their mutual creativity. The above interpretation of a text is relevant for comparative studies focused on the identification of textual convergences, form and content analogies in connection with specific cultural and historical events and processes, the specifics of writers' artistic and aesthetic thinking.

Key words: *existence, discourse, comparative literature, experience, language, communication.*

Постановка проблеми. Із появою поняття «дискурс» літературознавча термінологія та методологія ХХ ст. зазнали відчутних змін. Утверджуючи різні форми «процесуальності» інтелектуально-духовних практик, учені застосовували це поняття для означення вагомості смислових констатацій у певних типах співвідношень текстуальної та позатекстуальної дійсностей. Із-поміж численних трактувань дискурсу виокремлюється його ототожнення із сув'язю, ризою (Синельникова, 2017: 805–821), де увага сконцентрована на перетинах і взаємовідображеннях індивідуального і соціального, текстуального і контекстуального, центру і тла. «Дискурс» організовується з проєкцій і «занурень» текстуальності в різні соціальні парадигми й почасти є відображенням креативних адаптацій мовної конвенційності та надмовної емоційності. У світлі концепції дискурсу як події текст постає засобом передачі автором свого розуміння і сприйняття цієї дійсності, а також комунікації автора та читача, їхньої взаємостворчості.

Активно вживається останнім часом термінополука «екзистенційний дискурс», яку використовують і для характеристики індивідуальних творчих практик, і для акцентування на компаративних перегуках у літературному процесі. Так, К. Хаддад вивчала екзистенційний дискурс у творчості М. Коцюбинського (2004), Т. Бледних – у поезії В. Стуса (2017), І. Васишин – Є. Маланюка (2007). А. Гурбанська зосередила увагу на екзистенційному дискурсі ранньої прози В. Шевчука (2017). Модерно-екзистенційний дискурс творчості І. Франка, Лесі Українки та В. Винниченка опинився в науковому фокусі уваги О. Шморгун (2010). Однак питання співвіднесеності категорій «екзистенційність» і «дискурс», а також доречності їхнього поєднання для опису художніх явищ різних письменств залишилося поза увагою дослідників, що зумовлює актуальність цієї розвідки.

Аналіз досліджень У контексті вивчення проблем людського існування важливим є потрактування дискурсу віддзеркаленням екзистенції. Зокрема, у праці Н. Николаєвої «Дискурс і екзистен-

ція: ірраціональне в соціально-комунікативному досвіді людини» він розглядається як «неусвідомлювана сила, що пригнічує особу, яка структурує його образ думок і бажань в просторі соціального» (Николаєва, 2004: 15). Подібним чином дискурс тлумачать у лінгвістиці, зокрібно в когнітивній лінгвістиці та лінгвістиці тексту. Так, Т. Кириченко відзначає його складність як комунікативного явища, що «поєднує екстралінгвістичні фактори та елементи когніції» (Кириченко, 2014: 195). Акцентування на екстралінгвістичних чинниках, зосередження на когнітивній залежності «дискурсу» вказують на важливість надмовного досвіду, пізнавальної редукції, процесуальної трансформації емоційного життєвого досвіду в тексти. Історія утвердження цього поняття самодостатньою категоріальною одиницею вказує на його контекстуальне походження. Узагальнено, що дискурс – це витворена в соціально-комунікативному середовищі форма інтелектуально-аналітичної практики, яка є мовним резонуванням буттєвого досвіду.

М. Фуко розглядає поняття дискурсу в контексті емоційності та переживання, що відображають наслідок комунікації «простору тіла» з конкретною добою культури. У праці «Слова і речі» вчений, зокрема, пише: «Аналіз переживання – це дискурс, досить неоднорідний: аналіз звертається до специфічного двозначного шару досвіду, який водночас і досить конкретний, щоб використовувати для нього точну мову опису, і водночас достатньо віддалений від речей у їх позитивності» (Фуко, 1994: 342). Зрештою, у студіях інших дослідників також здійснюються спроби визначення додаткових параметрів, що умовно окреслюють смислове поле значень функціональності дискурсу. Такі трактування утверджують ідею щодо «мовлення» (суб'єкта, автора, напряду чи культури загалом), яке вибудовується відповідно до різних структур соціальної дійсності та є залежним від них.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад дослідження «екзистенційного дискурсу» як предмета порівняльного літературознавства.

Виклад основного матеріалу. Згідно із твердженням М. Домбровського дискурс загалом «описує існування одиниці в історії, традиції, культурі» (Домбровський, 2012: 151), а тому скерований на відображення різних екзистенційних феноменів. Окрім того, у самому понятті дискурсу «запрограмований» намір охопити різні вияви соціальної та індивідуальної екзистенції, їхнього взаємовпливу і взаємозалежності. Таким чином, можна говорити про дискурс як описану та зредуковану екзистенційність.

Смислового увиразнення вимагають категорії «екзистенційний», «екзистенціальний» та «екзистенціалістський», які іноді сприймаються як синонімічні. Проблема розрізнення і конкретизації наукових категорій, що мають у формі свого денотатного вираження спільний словотвірний корінь, часом сповнена контрверсійних трактувань і опозиційних тлумачень. В окремих випадках семантичне прояснення ускладнюється перекладацьким чинником, тобто адекватністю мовного «транспортування» категорії з однієї лексичної системи в іншу і вибором релевантного відповідника. Таких перекладацьких модифікацій, що призводять до семантичного зближення або віддалення, зазнали поняття «екзистенція», «екзистенційний», «екзистенціалізм», «екзистенціальний». У праці Л. Мандришук «Проблема розрізнення філософії екзистенції та екзистенціалізму» (2010) проаналізовані різні аспекти цього процесу. Зокрема, дослідниця пише про помилковість отождолення філософії екзистенціалізму фз філософією екзистенції. Ці дві течії, на її думку, «у філософії дуже часто позначають під якоюсь однією назвою: або як “екзистенціалізм”, або ж як “екзистенціальна філософія”, а іноді їх взагалі використовують впереміш, маючи на увазі одне і те саме значення» (Мандришук, 2010: 27). Констатуючи факт особливого поширення такої ситуації серед українських науковців, Л. Мандришук додає, що цієї проблеми не оминули й в інших державах, у т. ч. й у самій Німеччині. На прикладі праці К. Райди «Історико-філософське дослідження постекзистенціалістського мислення» (1998) дослідниця простежує, як у поступальному осягненні змісту цих понять учені відходили від первісних розрізень екзистенціалізму та філософії екзистенції, трактуючи їх синонімічними.

У зближенні цих понять не останню роль відіграли і перекладацькі асиміляції «екзистенціалізму» (нім. Existentialismus) і «філософії екзистенції» (нім. Existenzphilosophie) (Мандришук, 2010: 27). До прикладу, якщо в українському мовному просторі активно вживаються «екзистенцій-

ний», «екзистенціальний» та «екзистенціалістський», то в англійській чи російській мовах слова «екзистенційний» немає, його значення перебирає на себе «екзистенціальний» (англ. «existential», рос. «экзистенциальный»). Таке різночитання підштовхує до висновків про певну формалізованість вибіркового термінологічного розрізнення, які в будь-якому разі потребують детального аналітичного коментування. Так чи так, ці проблеми насамперед актуальні для філософського дискурсу, його теоретичного осмислення, зокрема для констатації розрізень німецької філософії екзистенції та французького й італійського екзистенціалізму. У проекції літературознавчого дослідження з'ясування цих питань дає можливість аргументувати самодостатність й особливу виражальність художніх утілень і екзистенційного дискурсу, і художніх виявів «екзистенціалізму». А також цілком логічну різностильову, наративну, образно моделювальну конструктивність, особливу репрезентативність їхніх ідеологій у художніх текстах. Отож, варто розрізняти наукову і художню моделі констатувальності «екзистенції» та її похідних категорій. Безперечно, між ними існують тісні зв'язки: нерідко саме твори художньої літератури популяризували й описували «екзистенційну» проблематику і, навпаки, певні теоретичні узагальнення створювали основу дослідницької методології та інтерпретації літературної компаративістики. Зрештою, творчість багатьох представників філософії екзистенціалізму, як-от Ж.-П. Сартра, А. Камю, Г. Марселя, М. де Унамуно-і-Хуго відображає внутрішню потребу до відтворення її світоглядних засад у різних жанрах і наукового, і художнього стилів.

Для опису таких явищ В. Будний і М. Ільницький використовують категорію «екстраполяції». Розглядаючи її дотично до проблем тематології в компаративістиці, науковці пишуть про вагомість висновків, отриманих щодо осмислення частини однієї системи, на іншу її частину. Ідеться про свідомі чи несвідомі «перенесення за аналогією», що є частим явищем у порівняльному літературознавстві. Особливу роль екстраполяція відіграє в розумінні категорії «екзистенціалізму», яка поширилася «на літературні явища, що виникли завдог до цієї філософсько-літературної течії» (Будний, 2008: 187). Дослідники акцентують на типологічному характері таких відношень, які, на відміну від генетико-контактних, не передбачають прямих чи опосередкованих зв'язків між фігурантами комунікативного процесу.

Уведення в 1930–1940 рр. в активний науковий обіг категорій «екзистенція», «екзистенціалізм»,

«екзистенційний», їх обґрунтування й опис дозволили виявити їхні прецеденти в художніх наративах, створених набагато раніше. У цьому контексті цікавими є міркування Г. Токмань, котра у статті «Чи знав Євген Плузник, що він екзистенціаліст?» наголошує на науковій доцільності досліджень, сфокусованих на виявленні подібностей між віддаленими текстами. Науковиця спирається на теорію діалогізму М. Бахтіна, за якою між висловлюваннями, що належить абсолютно незнайомим особам, може виникати смислова спільність, вказуючи цим наявність між ними діалогічних відношень. Ключова роль тут належить точці зору третього учасника, який виявляє смислові перегуки (Токмань, 1999: 63–65). Слід також брати до уваги тенденцію до зближення мистецтва і науки, передусім філософії, що пояснює інтелектуальну наповненість літературного дискурсу, позначеного «відкриттями» в царині пізнання людини і світу.

Г.-І. Гадамер у своїй праці «Філософія і література» сформулював актуальне для нашої проблеми питання «Що таке література і в якому зв'язку з філософією перебуває література як мистецтво слова?». Учений пише, що у власних роботах «завжди з певним акцентом наголошував на герменевтичному вимірі розуміння-чогось-через-щось-інше та розумінні-себе-на-основі-чогось» (Гадамер, 2001: 130). Будь-які сенси, що народжуються з герменевтичних акцій, є наслідком діалогічного процесу «попередніх» проявлень і перепокликань. Акцентуючи на дихотомії «мова філософії» і «мова літератури», німецький дослідник описує залежність філософських узагальнень від онтологічного досвіду, опосередковано він звертається до констатування дискурсивної природи категоріальної поняттєвості, яка зринає з феноменів чуттєвого сприймання. «Ми знаємо, – підкреслює Г.-І. Гадамер, – що те, над чим роздумують філософи, у певному сенсі ніщо: цілість буття, буття і його виявлення в категоріальній поняттєвості – все це ніде не “дано”» (Гадамер, 2001: 143). Література художньо відтворює буттєві ситуації, які завдяки своїй «повторюваності» стають підґрунтям для увиразнення типових теоретичних узагальнень. Для вираження феноменів і ноуменів «екзистенціалізму» це особливо важливо, адже його категоріальна база висновується зазвичай із фабульних історій про існування людини в абсурдній системі соціального устрою ХХ ст. Мабуть, не випадково Ж.-П. Сартр, аналізуючи роль «слова» та «мови» в екзистенційній життєвій парадигмі, віддає перевагу художній формі (повість «Слова»), яка уможливорює повноту розкриття екзистенції як «дискурсу».

Прикметно, що традиційні для тематологічного опису проблеми екзистенціалізму – сенс і абсурдність існування, становлення особистості, проблеми внутрішньої свободи й обов'язку, вибору й мужності, межові буттєві драми – порушуються вже в міфічних сюжетах (у міфі про Сізіфа, Прометея та ін.). Проте інтерпретувати їх «екзистенційними» можна лише за умови чіткого обґрунтування через систему підкатегорій, що визначають методологічні та поняттєві координати міфу в контексті увиразненої епістемологічної традиції. Як, скажімо, у «Міфі про Сізіфа» А. Камю. У світлі зазначеної вище теорії діалогізму М. Бахтіна позиція дослідника і є тим поглядом «третього», який визначає параметри взаємодії соціального й літературного перетинів у дискурсі, окреслюючи її предмет і структуру. Водночас тут доречно згадати і світоглядну, світочуттєву, стилістичну та поетикальну конвергенцію, оприявлену в літературних текстах, яка дозволяє простежити взаємозбіги та схожості художнього конструювання в часопросторовій, онтологічній, гендерній проєкціях і в такий спосіб констатувати наукову проблему «екзистенційного дискурсу» в компаративному аспекті.

Увагу привертає праця «Дискурс як предмет компаративістики» М. Домбровського, у полі зору якого – проблема взаємовідношень категоріальної змістовності «дискурсу» і «компаративістики». Дослідник наголошує, що ці два поняття «не мають однозначного змісту та чітко окресленого предмета досліджень» (Домбровський, 2012: 148). Несталість, яка розмиває їхні смислові кордони, провокує доречні та корисні уточнювальні корекції, що уводять категорії у чітку парадигму значеннєвих узгоджень. Якщо компаративістика – «це метанаука, надбудована над знаннями про національні літератури/культури, то дискурс має стати узагальненням і практикою, організованою на ще вищому рівні» (Домбровський, 2012: 148). Дискурс, на думку М. Домбровського, має відображати не лише знання про дві та більше літературні традиції, але і бути «знанням про мовні (дискурсивні) форми і способи висловлення та формування цієї процедури, інформацією про те, як окремі етнічні групи, держави, правові та звичаєві системи впливають на її форму» (Домбровський, 2012: 148). Перелічені ученим контекстуальні фактори впливу на форми дискурсу – етнічна група, держава, правові та звичаєві системи – загалом окреслюють характерну для екзистенціалістів парадигму, де увиразнюються форми впливу і тиску, залежності та свідомі

аналітичні інтерпретації про існування, описані посередництвом мови. У цій умовній схемі необхідно виокремити суб'єкта дії, тобто «персонажа» буттєвої драми як джерела і транслятора дискурсу, у якому відбувається перетинання та з'єднання зовнішніх онтологічних факторів та узгодженої з їхнім емоційним резонансом мовно-світоглядної тональності. Очевидно, що тут і криється зв'язок екзистенційних інтерпретацій із фабульними історіями, а отже, залежність смислових узагальнень від опису белетризованих буттєвих ситуацій, у яких виразно окреслюються конкретні часо-просторові координати.

М. Домбровський у своєму дослідженні звертає увагу і на граматичні та нарративні форми проявленості дискурсу в компаративному аспекті, проєктуючи їх на світоглядні і ширше – ідеологічні контексти. Одним із важливих чинників дискурсу в цьому аспекті є, на думку автора, те, що він «виявляє “я-ти-тут-тепер” того, хто говорить» та оперує особовими формами «Я – ТИ» (Домбровський, 2012: 148). Таким чином, дискурс презентує ситуативний нарративний фокус, налаштування, виокремлення й опису «себе» через вихоплення та суб'єктивне (індивідуалізоване) констатування своєї присутності «тут-і-тепер» у мовленні чи тексті. Тут, вважаємо, виявляється спорідненість дискурсу з підкатегоріальними параметрами опису «екзистенційності», їхньою смисловою однотипністю, що формується на основі аналогічних характеристик. До певної міри ці категорії віддзеркалюються одна в одній, але з різними пріоритетними домінантами: для дискурсу – це мова (соціальна комунікація), для екзистенції – буття (соціальна поведінка). Проте і в першому, і в другому випадках важливою є інтеракційність і «подієвість».

Це, у свою чергу, спонукає до виокремлення інших складників функціональності цих категорій, що вказують на їхнє взаємодоповнення, отожд, і доречну сполучуваність для опису конкретизованих у нашому дослідженні явищ. Насамперед це творення і вибір сенсів. П. Рікер наголошує, що «дискурс презентує послідовність вибору, за посередності якого виділяються одні значення і відкидаються інші» (Рікёр, 2002: 30). Власне послідовність вибору, як і пошук і констатування сенсів (чи безсенсовості як провідного «сенсу») – домінантна настанова екзистенціалізму, в основі якого лежить дискурсивна прагматика, що розкриває дискурсивний вибір світоглядно, на рівні конкретних буттєвих реакцій, під впливом вмотивованої емоційності.

Ще більш виразно простежуються ці явища на рівні словесного вибору, фрази, тексту зага-

лом. «Оскільки усі наші слова, – наголошує П. Рікер, – полісемічні, однозначність чи багатозначність нашого дискурсу залежить не від слів, а від контексту» (Рікёр, 2002: 138). Значною мірою саме контекст є визначальним для розуміння значень, які містять тексти представників різних соціокультурних середовищ. Він (контекст) зумовлює і домінування специфічних художніх прийомів і засобів: особливе часопросторове моделювання, актуалізацію певних хронотопних зон, жанрову спрямованість, дихотомічність як структуральну домінанту утвердження сенсів, специфіку феноменологічної топіки тощо. Для компаративних студій це особливо актуально, адже дозволяє визначити не лише певні зближення, художньо-смислові подібності текстів, але і виявити їхню спорідненість на рівні народження художнього тексту, його творчої акціональності (перехідності життя в текст), у зв'язку з конкретними історичними подіями та процесами, які вплинули на їхню появу. На думку М. Домбровського, вивчати дискурси «у їх порівнянні, зіставляти з аналогічними дискурсами в інших культурах – через посередництво художньої літератури або будь-що інше – це означає своєрідним чином їх коментувати, творити на їхній базі метадискурс» (Домбровський, 2012: 151).

Якщо спиратися на логіку М. Фуко щодо «порядку дискурсу», то означена тут проблема екзистенційного дискурсу різнонаціональних текстів методологічно заснована на принципі взаємоперехідності «глобальних» дискурсів у «локальні» й навпаки. Під «локальними» маємо на увазі ту індивідуально-авторську проявленість у конкретному тексті, де «автор – це те, що позбавлений спокою мові вигадки надає форми її єдності, вузли, зв'язності, приєднаність до реальності» (Фуко, 1996: 63–64). Конкретні «локальні» вияви екзистенційного дискурсу демонструють, як авторська позиція стає центром зв'язності контексту і тексту, фільтрування світоглядних реакцій у мовленнєві формули, фокусом розбудови художньої системи, яка має чітку самоусвідомлену актуалізацію. Із комплексу проінтерпретованих локальних виявів екзистенційного дискурсу складається загальна картина його вияву, аналіз якої дозволяє простежити, як із різних художніх «прецедентів» формується конкретна різнонаціональна дискурсивна екзистенційна спорідненість.

Висновки. Таким чином, методологія дослідження різнонаціональних варіантів художньої експлікації екзистенційного дискурсу ґрунтується на розумінні дискурсу як мовлення, що твориться відповідно до соціальної дійсності, є словесним вираженням перехідності буттєвого досвіду в

художньо-літературні структури. Відзначено, що дискурс як описана та зредукована екзистенційність скерований на відображення різних екзистенційних феноменів, на охоплення соціальної та індивідуальної екзистенції, їхнього взаємовпливу і взаємозалежності. Термінологічне поєднання «екзистенційний дискурс» відкриває простір для визначення специфіки резонування буттєвого досвіду у стилі, поетиці, ідеологічному наповненні тексту; окреслення інтенціональної залежності між онтологією і естетикою, філософією та літературою. У роботі відзначено спорідненість категорій «дискурсу» й «екзистенційності», які віддзеркалюються одна в одній, але з різними

пріоритетними домінантами: для дискурсу – це мова (соціальна комунікація), для екзистенції – буття (соціальна поведінка). Проте і в першому, і в другому випадках важливою є інтеракційність і «подієвість». У світлі концепції дискурсу як події текст постає засобом передачі автором свого розуміння і сприйняття дійсності, а також комунікації автора та читача, їх взаємоторчості. Це є важливим для компаративних студій екзистенційного дискурсу, спрямованих на виявлення текстових зближень, формо-змістових аналогій у зв'язку з конкретними культурно-історичними подіями і процесами та специфікою художньо-естетичного мислення авторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будний В. В., Ільницький М. М. Порівняльне літературознавство. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 430 с.
2. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори. Київ : Юніверс, 2001. 288 с.
3. Домбровський М. Дискурс як предмет компаративістики // Захід – Схід: основні тенденції розвитку сучасного порівняльного літературознавства : антологія / науковий проект, заг. ред. Л. Грицик. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. С. 146–159.
4. Кириченко Т. Трагування терміну дискурс в сучасній лінгвістиці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Вип. 48. 2014. С. 195–197.
5. Мандришук Л. Проблема розрізнення філософії екзистенції та екзистенціалізму. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 3. С. 26–31.
6. Николаева Н. Дискурс и экзистенция: иррациональное в социально-коммуникативном опыте человека : автореф. ... дис. канд. филос. наук : 09.00.11. Казань, 2004. 19 с.
7. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. Москва : Канон-Пресс-Ц, 2002. 624 с.
8. Синельникова Л. Ризома и дискурс интермедальности. *Вестник РУДН. Серия: лингвистика*. 2017. Vol. 21. № 4. С. 805–821.
9. Токмань Г. Чи знав Євген Плужник, що він екзистенціаліст? *Слово і час*. 1999. № 4–5. С. 63–65.
10. Фуко М. Порядок дискурсу. *Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц.* Москва : Касталь, 1996. С. 47–96.
11. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой ; вст. ст. Н. С. Автономовой, Санкт-Петербург : А-сэд, 1994. 406 с.

REFERENCES

1. Budnyi V., Ilynykyi M. (2008). Porivnjalne literaturoznavstvo [Comparative Literature]. Kyiv: VD “Kyjevo-Mogylyanska akademija”. 430 p. [in Ukrainian].
2. Gadamer G.-G. (2001). Hermenevtyka i poetyka. Vybrani tvory [Hermeneutics and poetics. Selected works]. Kyiv: Junivers. 288 p. [in Ukrainian].
3. Dombrovs'kyj M. (2012). Dyskurs yak predmet komparatyvistyky [Discourse as a subject of comparative studies] *Zahid – Shid: osnovni tendencii rozvytku suchasnogo porivnjalnogo literaturoznavstva : antologija – West – East: the main tendencies in the development of modern comparative literature : [anthology]*. P. 146–159. Doneck: LANDON-XXI [in Ukrainian].
4. Kyrychenko T. Traktuvannia terminu dyskurs v suchasni lingvistyki [Interpretation of the term discourse in modern linguistics]. *Naukovi zapysky Nacional'nogo universytetu “Ostrozka akademiia”. Seriiia “Filologichna”*. Vyp. 48. 2014. P. 195–197 [in Ukrainian].
5. Mandryshhuk L. Problema rozrznennia filosofii ekzystencii ta ekzystencializmu [The problem of distinguishing between the philosophy of existence and existentialism]. *Nauka. Religiiia. Suspilstvo*. 2010. № 3. P. 26–31 [in Ukrainian].
6. Nykolaeva N. (2004). Dyskurs i ekzystenciia: irracyonalnoe v socyalno-komunykatyvnom opyte cheloveka [Discourse and existence: irrational in the socio-communicative experience of human]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
7. Rykier P. (2002). Konflykt ynterpretacii. Ocherky o germenevtyke [Conflict of interpretation. Essays on hermeneutics]. Moskva: Kanon-Press. 624 p. [in Russian].
8. Synelnykova L. Ryzoma y dyskursi intermedyalnosti [Rhizome and intermedia discourse]. *Vestnyk RUDN. Seryia : lyngvyystyka*. 2017. Vol. 21. № 4. P. 805–821 [in Ukrainian].
9. Tokman G. Chy znay Ievgen Pluzhnyk, shcho vin ekzystencialist? [Did Yevhen Pluzhnyk know that he was an existentialist?] *Slovo i chas*. 1999. № 4–5. P. 63–65 [in Ukrainian].
10. Fuko M. (1996). Poriadok dyskursu [Discourse order] *Volia k istyne: po tu storonu znania, vlasty i seksualnosti. Raboty raznyh let – The Will to Truth: Beyond Knowledge, Power, and Sexuality. Works of different years*. P. 47–96. Moskva: Kastal [in Russian].
11. Fuko M. (1994) Slova i veshhy. Arheologiiia gumanytarnyh nauk [Words and things. Archeology of the humanities] / V. Vyzgyna, N. S. Avtonomova Trans. Sankt-Peterburg: A-cad. 406 p. [in Russian].

УДК 821.111/161.2:7.038.113.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209418>**Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-2838-6086*

кандидат філологічних наук,

науковий співробітник відділу західних та слов'янських літератур

Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка

Національної академії наук України

(Київ, Україна) *drozдовskiy@ukr.net*

ТЕОРІЯ ПОСТПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО БРИТАНСЬКОГО РОМАНУ: СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ВІДМІННОСТЕЙ

У статті досліджено специфіку постпостмодерністського роману на матеріалі романів Великої Британії. Узагальнено виявлені в попередніх дослідженнях відмінності, які виокремлюють постпостмодерністський роман від постмодерністського на рівні філософії та принципів конструювання художнього світу. З'ясовано, що постпостмодерністський роман виявляє уявлення про дійсність як кількарівневий феномен, якому властивий «метафізичний детермінізм». Наголошено, що поняття «кількарівнева дійсність» може мати два трактування: як сукупності часових площин, віддалених у часі, або ж сукупності певних географічних просторів, у яких відбуваються події, поєднані спільною телеологічною інтенцією («метафізичний детермінізм»), або ж ідеться про сприйняття реальності як кількарівневого феномену, що не може бути до кінця розкритий ані з погляду містичних практик чи ірраціональних уявлень, ані з позиції раціональних підходів науки. У постпостмодерністському романі представлено інакший тип гри, яка відрізняється від постмодерністського настановою на онтологічну сутність: гра виникає внаслідок обмеженого пізнання розумом природи навколишньої матерії та її сприйняття свідомістю. Водночас і персонажі постпостмодерністських романів, і оповідачі аналізованих творів виявляють припущення про наявність «вищого розуму», що визначає закономірність розвитку світу на мікро- та макрорівнях, проте ці закономірності досі не можуть бути осмислені ані науково, ані в позанауковий спосіб. Наголошено на формах інкорпорації карнавалу до постпостмодерністського художнього світу, проте карнавал у постпостмодерністському творі набуває менш виразних функцій, ніж у постмодернізмі, постаючи одним із чинників реальності (часто таким, що розкриває небезпеки заміщення справжньої дійсності імітаційною реальністю). Зіставлено погляди вітчизняних дослідників зарубіжних літератур (Б. Шалагінова, Т. Бовсунівської, І. Кропивко та ін.) із британськими науковцями та встановлено, що окреслення сучасного літературного процесу Великої Британії в координатах постмодернізму не є коректним із методологічного погляду.

Ключові слова: *постпостмодерністський роман, британський роман, реалізм, сучасний літературний процес, карнавал.*

Dmytro DROZDOVSKYI,*orcid.org/0000-0002-2838-6086*

Candidate of Philological Sciences,

Academic Fellow at the Department of Western and Slavic Literatures

of Shevchenko Institute of Literature

of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *drozдовskiy@ukr.net*

THEORY OF POST-POSTMODERN BRITISH NOVEL: SYSTEMATIZING DIFFERENCES

In the paper, the author has examined the specifics of the post-postmodern novel based on British novels. The differences that distinguish the post-postmodern novel from the postmodern at the philosophical level and the principles of constructing the world have been generalized in previous studies and developed in this research. It has been found out that the post-postmodern novel reveals the notion of reality as a multifaceted phenomenon, between the levels of which there is a metaphysical determinism that has an impact on the narrative logic in the texts. It is emphasized that the concept of "multifaceted reality" can have two interpretations: as a set of temporal planes distant in time or a set of certain geographical spaces in which events occur, combined with a teleological intention ("metaphysical determinism"), or the perception of reality as a multifaceted phenomenon that cannot be fully revealed either from the point of view of sciences or beyond sciences practices, irrational theories. The post-postmodern novel exploits a different type of game, which differs from the postmodern one in the ontological essence: the game arises due to the limited knowledge of the mind of the nature of the surroundings and its perception by consciousness of the characters. At the same time, both the characters

of post-postmodern novels and the narrators of the analyzed texts consider that fact of existence of a "Supreme mind" that determines the world development in the novels at the macro- and macro- levels, however, these developments cannot be explained scientifically or according to mystical approaches. It is stated that the analysis of the post-postmodern novels should take into account the forms of incorporation of the carnival into the post-postmodern world, because the carnival in the post-postmodern texts acquires less functions than in postmodernism having become one of the factors of reality (often revealing the dangers of replacing true reality with its imitation). The views of Ukrainian scholars (B. Shalahinov, T. Bovsunivska, I. Kropyvko, etc.) are compared to British researchers of the contemporary novel and it is established the theory of the contemporary literary process of Great Britain in the coordinates of the post-postmodernism.

Key words: post-postmodern novel, British fiction, realisms, contemporary literary process, carnival.

Постановка проблеми. Постпостмодерністський роман (поняття «постпостмодернізм» особливо поширилося в літературознавстві після праці Дж. Нілона (Nealon, 2012)) пропонує інакший тип гри порівняно з постмодерністським. Крім того, доцільно розмежувати постпостмодерністський карнавал від постмодерністського. Якщо у площині постмодернізму карнавал є ключовою метажанровою формою, то в постпостмодернізмі – лише одним із елементів художньої картини світу, яка структурно кількавимірна. Натомість ключова роль на рівні метажанрової форми відведена містерії (в попередніх дослідженнях цю тезу Б. Шалагінова (Шалагінов, 2011) було підтверджено результатами власного аналізу британських постпостмодерністських романів).

Кількавимірність постпостмодерністського роману детермінована або 1) репрезентацією різних часових площин (ідеться про поєднання в одному романі різних часових фрагментів художньої реальності, як у «Хмарному атласі» Д. Мітчелла або ж у «Маленькому незнайомці» С. Вотерс) або 2) йдеться про феномен сприйняття реальності як деформованого й, відповідно, множинного явища, що існує у свідомості персонажів як простір, у якому міститься «шпарина» до *метафізичного*. Під метафізичним розумію не лише *трансцендентальне* або ж *містично-релігійне*, а й те, що не вписується в закони фізики, що персонажі романів не можуть пояснити з позиції раціонального знання, наукової логіки й емпірики.

Аналіз досліджень. На думку дослідників, «сучасна культура, відмовляючись від «естетики інтенції», проголошує недовіру до інституцій, авторитетів, ідей на користь конкретики, естетики особистого досвіду, приватності <...>. У такий спосіб постмодерністський текст апелює не так до знань читача, як до його відчуттів, досвіду переживання емоцій, здатності помітити відмінності між собою й Іншим, яким виступає наратор / персонаж» (Кропивко, 2019: 100). Поняття «естетика інтенції» І. Кропивко бере з праці Беати Утковської «Poeci „bruLi nu” – kontestatorzy czy moralisci? Na podstawie pierwszej, tzw. „fioletowej” serii publikacji» (biblioteka, 1992). На думку

дослідниці, «інформативно-знаково-симулякрена специфіка постмодерного існування людини має аналоги у принципах функціонування постмодерністських текстів, зокрема в постулюванні всезнаковості культури (світ як текст) як поля знаків без усталених значень, що є джерелом і способом існування. Знаки культури не апелюють до позатекстової реальності як джерела смислу, її не існує» (Кропивко, 2019: 98). Зазначені ідеї, які частково стосуються постпостмодерністського тексту, розвиваються і видозмінюються у сучасному літературному процесі. Передусім ідеться про апеляцію з боку оповідача або персонажів не лише до приватного переживання емоцій, що є важливим у постпостмодернізмі, а й також до площини знань. Інакше без цього складно зрозуміти значну кількість наукових медичних термінів, наприклад, репрезентованих у романах «Субота» й «Амстердам» І. Мак'юена. Крім того, математичні терміни, фізичні явища в їх термінологічному представленні наявні і в романі «Дивний випадок із собакою вночі» М. Геддона.

«Естетика інтенції» (за Б. Утковською та І. Кропивко) реактуалізована в постпостмодерністському дискурсі, у якому зведено разом ігрове й інтенційне, причому кореляції між цими категоріями настільки дифузовані, що серйозне може бути симулякром, який не має сенсотворчої інтенції, а гра (наприклад, своєрідна комунікативна гра між Генрі й нападником у «Суботі» І. Мак'юена) може бути поштовхом до раціональних узагальнень, важливої систематизації зовнішніх даних, а це дає можливість глибше подивитися на сутність речей і зрозуміти те, що перебуває не на поверхні (як хвороба нападника, його невралгічне захворювання в «Суботі»). Крім того, інтенційність закладена в самій природі сконструйованого художнього твору, у якому можливі внутрішні заміщення дійсності («Хмарний атлас» Д. Мітчелла, «Маленький незнайомець» С. Вотерс), проте вони не руйнують відчуття (і уявлення, побудоване на гіпотетичному припущенні) персонажів або ж наратора в наявності того, що називаємо «метафізичним детермінізмом». Карнавальність, уведена до постпостмодерністських художніх

світів, виявляє свою функцію саме в тому, що І. Кропивко визначає як «інформативно-знаково-симулякрива специфіка постмодерного існування людини» (Кропивко, 2019: 98), оскільки інтенції, які визначають формування симулякрів, представлені в різні епохи та є частиною ідеології та політики. Водночас важливе не лише функціонування карнавальності або ж наявність карнавалу як своєрідного (часто модифікованого) ритуалу, а його розпізнання, ідентифікація, що дає можливість актуалізувати та інтенсифікувати раціональні зусилля, спрямовані на протистояння такій «грі», яка може бути джерелом творення хаосу й чинником цивілізаційних загроз (у постпостмодерністському романі експліковано протистояння людини абсурдній дійсності).

Мета статті – схарактеризувати жанрову модель постпостмодерністського роману на матеріалі британської романістики, запропонувавши теоретичні підходи для аналізу постпостмодерністських романів.

Виклад основного матеріалу. Філософські моделі сприйняття світу, світоглядні настанови персонажів британських романів, написаних після 2000 р., виявляють систему нових підходів у взаємодії між людиною й соціумом, людиною та природою та ін. Окремий блок романів репрезентує мотив реактуалізації постпросвітницьких настанов із переважанням емпірично-наукового мислення. Такі персонажі не сприймають художності, відмовляються від метафор і не розуміють сенсу в художній літературі, яка в своїй суті для них є підміною понять (метафора в перекладі з давньогрец. – «перенесення»), тобто система художніх тропів і фігур, що визначає ядро художньої мови й, відповідно, формує дискурс художньої літератури, непридатна для того, щоб давати комплекс адекватних сьогоденню знань і уявлень про світ.

У романі «Спокута» І. Мак'юена конструювання художньої реальності типологічно зіставляється з реальним плином подій, причому Брайоні Толліс визначає цінність обох типів реальності, не надаючи перевагу жодному з них.

У романі «Дивний випадок із собакою вночі» М. Геддона узагальнено побоювання, представлені і в низці інших британських романів і зумовлених посиленням ситуації постправди, коли неможливо розрізнити, чи реальність, яку реконструюють медіа, справжня, чи інформаційний простір є частиною державної ідеології або ж ідеології певної спільноти, що прагне утвердити свою владу. Зазначена проблема осмислена в романі «Хмарний атлас» Д. Мітчелла. Крім того, специфіка конструювання медіадійсності відо-

брана (хоча б і в іронічному ключі) як у британських романах («Амстердам» І. Мак'юена), так і загалом у сучасному європейському романі (Умберто Еко, Паоло Джордано та ін.). Медіа слугують інструментом поширення влади, за допомогою медіа відбувається творення імітат-дискурсу, який у свідомості реципієнтів заміщує уявлення про справжню дійсність і її ідеологічно детермінований замітник.

Персонажі (і, відповідно, автори) порушують питання про відмову від тих прийомів (тропів, фігур та ін.), котрі сприяють модифікації реальності в уявленні реципієнтів. З огляду на це в сучасному британському романі (тенденція помітна і в інших європейських літературах) відбувається залучення елементів, покликаних оприятити зближення художньої дійсності твору з реальною дійсністю (ідеться про алюзії до реальних політичних персоналій, наприклад, Т. Блера, Т. Кромвелля), так і про порушення актуальних для британського суспільства соціально-політичних питань, обговорення яких мало місце в дійсності (політика підтримки людей з аутизмом та ін.). Така тенденція забезпечує актуалізацію реалістичних настанов, представлення реалізму (реалізмів) як стильового напрямку, що має особливу значущість у річищі постпостмодерністського роману.

Британські теоретики наголошують на представленні в річищі сучасного роману *реалізмів*, оскільки йдеться про відмінні стильові течії, об'єднані філософською інтенцією, реалізованою у світоглядних позиціях персонажів: 1) настанова на вивчення реальності за допомогою сучасних технологій, 2) прагнення максимально верифікувати дані й сприймати реальність аналітично, 3) виявляти наукові підходи до конструювання власної життєвої траєкторії та ін.). Подібні тенденції оприятують, на думку С. Влакос, неопозитивістський поворот британського постпостмодерністського роману, який водночас репрезентує метафізичні уявлення, детерміновані ідеями І. Канта, вченням про «річ-у-собі» тощо (The Routledge Companion, 2018: 101, 103, 107, 111).

Карнавал у постпостмодерністському творі постає одним із елементів загальної системи, він підпорядковує поведінку окремих персонажів, причому аналіз романів показує, що в постпостмодерністських творах експліковано карнавал як один із чинників побудови дистопійного світу майбутнього («Хмарний атлас»), який завершується апокаліпсисом саме через те, що карнавальний спосіб світосприйняття унеможлиблює раціональне сприйняття дійсності й не дає можливості виявити закладені в ній форми ідеологічного

контролю, маніпуляцій із боку інститутів влади та ін.

Постмодерний карнавал актуалізує принцип гри, який у постпостмодернізмі набуває нової сутності. Постпостмодерністська гра може бути пояснена у традиціях філософії Г.-Г. Гадамера і набуває статусу онтологічного явища. Гра допомагає зіставити різні фрагменти реальності, подивитися на дійсність як на множинний феномен, у якому, проте, між різними віддаленими в часі та просторі (або ж у свідомості та підсвідомості персонажів) фрагментами існують зв'язки, котрі дають можливість утвердити ідею про «метафізичний детермінізм» постпостмодерністського роману, про що вже ішлося в попередніх дослідженнях (Дроздовський, 2019).

Важливою рисою постпостмодерністської картини світу є її іманентна *гетерогенність* і поєднання різних компонентів, які, проте, не формують еклектичної системи, а підпорядковані ідеї. Отже, художній простір постпостмодерністського роману є *телеологічним*; у ньому представлено реалізацію ідеї, що має стосунок до сьогоденного життя й у Великій Британії, і загалом на планеті (тероризму, захисту людей із особливими потребами, формування нової політики для біженців тощо).

Крім того, оповідачеві постпостмодерністського роману властива *рефлексійність*, яка є черговим етапом у розвитку інтелектуалізації роману Великої Британії. Ідеться про осмислення смерті, тіла, старіння, що у ХХ ст. були ключовими в літературі екзистенціалізму. Екзистенціалістський світогляд розкриває колізію між персонажами, котрі перебувають у ситуації вибору між життям і смертю, осмислюючи власний досвід, згадуючи минуле, формулюючи громадянську позицію задля опору реальності абсурду. Дійсність навколо персонажів (Генрі в «Суботі» І. Мак'юена, Кристофер у «Дивному випадку...» М. Геддона, Джон в «Угамуйте мене» М. Дж. Гайленд) нагадує абсурд, у якому вирують афекти, емоційні зіткнення, що визначають комунікацію, вчинки, поведінкові реакції, взаємодію та ін. Проте афектованість, властива зовнішньому світу, визначає наявність у ньому ситуацій, які неможливо пояснити раціонально. Емоційність сприйняття реальності унеможливорює опір абсурду. Мотив протистояння хаосу навколишньої дійсності постає ключовим у постпостмодерністському наративі. Емоційні чинники в житті персонажів заважають раціональному пізнанню дійсності, а це зумовлює відмінності, які провокують конфлікти як на рівні міжперсональному, колективному, так і на рівні

спільнот, котрі мають різні світоглядні настанови, зумовлені культурними традиціями, релігійною специфікою та ін.

Британські письменники в постпостмодерністських романах повертаються до реалістично-подібного відтворення дійсності, визначаючи корпус референцій до позалітературної дійсності, що потверджує теоретичні міркування Т. Бовсунівської (Бовсунівська, 2017: 201). У такому разі реципієнти здобувають імпульс до критичного осмислення соціально-політичних «Дитина в часі» І. Мак'юена), релігійно-політичних («Субота» І. Мак'юена), медичних («Субота», «Амстердам» І. Мак'юена, «Дивний випадок...» М. Геддона) проблем, що становлять важливий сегмент реальних проблем, із якими доводиться мати справу в житті.

Наявність у наративах медичної термінології (Г. Марш, І. Мак'юен та ін.) визначає потребу в особливій читацькій компетентності, яка відсилає до позалітературного контексту, до обізнаності в питаннях медицини, медичних реформ у британському суспільстві. Так, роман «Дивний випадок...» збігся у часі з активним обговоренням у Великій Британії реформи, пов'язаної з визначенням соціального статусу для людей із хворобами на кшталт аутизму (див.: Murray, 2008). Зазначені тенденції актуалізують шукання у площині *онтології дійсності* (The Routledge Companion, 2018: 101, 106), а також реактуалізують новий етап літературної репрезентації екзистенційних ситуацій, зумовлених розвитком медичної проблематики в постпостмодернізмі. Теми старіння, розмисли про нейрофізіологічну природу свідомості, про сприйняття тіла на різних етапах дорослішання, аналіз біохімічних і нанотехнологічних відкриттів, що дають можливість глибше усвідомити феномени життя й смерті та ін., зумовлюють потребу в реалістично-подібному зображенні художньої реальності. У постпостмодерністських романах репрезентовано різних персонажів із різними позиціями, поглядами. Іронія є чинником самостановлення персонажів, проте не є загальнотекстовим модусом. Іронічний модус покликаний у метамодерністському ключі (Vermeulen, Van Den Akker, 2010) зблизити те, що в модернізмі та постмодернізмі було розмежованим. Крім того, дослідники наголошують на обмеженнях, які детермінувала постмодерністська іронія: «Wallace drew attention to the essentially negative qualities of postmodern irony and to the fact that its critical or counter-cultural potential had been incorporated within mainstream culture anyway» (The Routledge Companion, 2018: 109).

Дослідження постпостмодерністського британського роману сьогодні дає можливість систематизувати виявлені риси та запропонувати аналіз постпостмодерністських творів для виявлення їх світоглядної й наративної специфіки, яка визначатиме лінії трансформації жанру у річищі сучасного літературного процесу.

Першим важливим компонентом аналізу як на світоглядному, так і на наративному рівнях є поняття «displacement» («переміщення») (The Routledge Companion, 2018: 239–249). Його наявність визначатиме зсуви у конструюванні художнього нарративу, який у постпостмодерністській площині апіорі є кількарівневим. Зсуви можуть бути притаманні також і світогляду персонажів, котрі сприймають реальність як явище з кількома рівнями. Така множинність може бути детермінована психічною специфікою, спричиненою травмами, здобутими на війні, та ін. («Маленький незнайомець»), або ж може бути наслідком невралгічних і генетичних захворювань («Субота»). Крім того, «переміщення» може бути реалізоване на рівні мотиву, пов'язаного з переміщенням персонажів, які з одного соціокультурного простору потрапляють в інший, виявляючи потребу підлаштуватися під нього, сформувати новий тип ідентичності, що є транскультурною і гібридною (романи І. Адхіамбо Овуор, М. Геміда (Хаміда)). Проте постпостмодерна гібридність є не результатом розщеплення однієї ідентичності в іншій, йдеться про транскультурну гібридність, яка передбачає наявність «додаткової цінності» внаслідок взаємодії різних досвідів, культурних традицій тощо.

На філософському рівні маємо реактуалізацію ідей філософії німецького романтизму, явлених у працях І. Канта, Ф. Шеллінга, Ф. Ніцше та ін. Йдеться про ідею потенціювання матерії, про феномен «речі-в-собі», про переоцінку всіх цінностей та ідею вічного повернення, про відхід від метафізики й одночасне повернення до метафізичного як частини трансцендентального, що в постпостмодерністських творах не заперечується, але й не може бути підтверджено в парадигмі науки (наявних знань і технологій). Постпостмодерністський нарратив може бути представлений як ланцюг ситуацій, експлікованих у різні культурно-історичні періоди, відділених у часі, але об'єднаних спільною інтенцією, яку в представленій теорії постпостмодерністського роману називаємо «метафізичним детермінізмом». Постпостмодерністські персонажі або оповідачі висловлюють міркування про реальність на основі математичних і фізичних законів, біологічних закономір-

ностей та ін., водночас у полі їхніх філософувань перебувають такі феномени, як дружба, смерть, творчість та ін., які досі не мають однозначного пояснення («Субота»).

Постпостмодерністська чуттєвість виявляє себе як поєднання непеєднуваного досі: йдеться про відмову від постмодерністської тотальної іронічності (The Routledge Companion, 2018: 109), про наявність скептичного ставлення до дійсності й водночас можливість бути відкритим до світу, інтегрувати у власну ідентичність і світогляд нові досвіди, емоції, що формують інакший тип ідентичності. Постпостмодерністський персонаж британського роману шукає для себе таку життєву парадигму, у якій відчуватиме безпеку. Таким простором безпечного життя може бути світ власних уявлень, ведення щоденника з фіксацією всіх знахідок і відкриттів тощо. Натомість простір «дому» може бути зображено як світ конфліктів, непорозумінь, небезпеки (як на індивідуальному рівні, так і на колективному, коли описано мотив міграційних переміщень персонажів у пошуках нового дому й розрив із етнічним домом як простором страхів, небезпек, війни та ін.). Постпостмодерністська чуттєвість реалізує вітальність життя, тобто пошуки персонажів побудувати суспільство без симулякрів, неправди.

Висновки. Отже, доцільно зазначити, що постпостмодерністський світогляд виявляє шукання у площині сенсів, які реалізують потенціювання матерії, перехід за принципом «+1» (прирощування моральних якостей, інтелекту, технологій, орієнтованих на побудову гармонічного, справедливого, безпечного життя). Водночас постпостмодерністський художній простір постає ситуацією подвійних чи множинних реальностей, у яких неможливо достеменно оцінити цінність кожного вчинку або ж його заміщення фікційним учинком («Спокута» І. Мак'юена). Будь-яка подія породжує комплекс інших ситуацій, що мають свою цінність. Водночас на філософському, зокрема епістемологічному, рівні в таких романах порушено питання про цінність як справжнього, «фізичного» життя персонажів, так і їхніх фікційних заміщень або ж проєкцій імагінативного простору, який має важливу цінність для постпостмодерністських героїв, оскільки є формою їх захисту від дійсності травм і конфліктів.

Постпостмодерністський нарратив релятивізує реальність, показуючи її потенційну множинність, неодномірність, але також і прагне встановити істину як метафізичний феномен, котрий визначає логіку планетарних продій або ж розвиток родій на макрорівні, якому, на думку оповідачів або персо-

нажив, властива заданість, що не може бути до кінця пояснена в науковий спосіб. Постпостмодерністський роман реактуалізує важливість розуму, який допомагає протистояти хаосу. Водночас акцентуація на мотивах пізнання зумовлює трагічні ситуації екзистенційного вибору, відкриття прихованих сторінок, що мають психоемоційний вплив на персонажів, змінюючи їх світогляд і моделі поведінки. Зазначена точка конфлікту й подальша зміна світовідчуття є частиною мотиву містеріального апофеозу, після якого персонажі «очищуються», здобувають нове знання про себе та світ, відкидають усе зайве та несуттєве, натомість набуваючи новий досвід, який допомагає в пошуках сенсів

у власному житті. Для постпостмодерністського персонажа особливої ваги набуває категорія *цінності*, оскільки власне життя розглядається як можливість створити щось нове, просунути в пізнанні дійсності, в розкритті певних законів, що прояснюють глибинний рівень життя («Дивний випадок...»), у якому Крістофер уже в підлітковому віці уявляє власне наукове майбутнє). Знання у постпостмодерністській парадигмі сприймають як цінність, водночас ціннісним є й те, що не піддається суто раціональному поясненню, як творчість («Субота» І. Мак'юена), проте що дає можливість відчувати насолоду, пережити екстатичний момент тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовсунівська Т. В. Теорія роману : навчальний посібник. Київ : ВПЦ «Київський університет». 2017. 448 с.
2. Гайленд М. Дж. Угамуйте мене / пер. з англ. В. Дмитрук. Львів : Кальварія, 2008. 248 с.
3. Дроздовський Д. Дискурс транскультурації в сучасних британських романах: ревізія архетипу Дому. *Філологічний дискурс*. 2020. № 10. С. 39–50. DOI: <https://doi.org/10.31475/fil.dys.2020.10.04>.
4. Дроздовський Д. Метафізичний детермінізм і постметафізичне мислення в романі «Хмарний атлас» Д. Мітчелла. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія*. 2019. Т. 30 (69). № 3. Ч. 2. С. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.3-2/29>
5. Дроздовський Д. Містерія й карнавал як метаформи постпостмодерністського британського роману. *Філологічний дискурс*. 2019. Вип. 9. С. 47–64. DOI: <https://doi.org/10.31475/fil.dys.2019.09.05>.
6. Кропивко І. Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір) : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 524 с.
7. Мак'юен І. Амстердам / пер. з англ. О. Смольницької. Київ : Видавнича група КМ-БУКС, 2017. 224 с.
8. Мак'юен І. Спокута / пер. з англ. В. Дмитрук. Львів : Кальварія, 2008. 344 с.
9. Мак'юен І. Субота / пер. з англ. В. Дмитрук. Львів : Кальварія, 2007. 256 с.
10. Шалагінов Б. Карнавал і містерія: роздуми про історичні долі двох метаформ європейського мистецтва. *Всесвіт*. 2011. № 3–4. С. 249–255.
11. Haddon M. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London : Vintage, 2004. 226 p.
12. Mitchell D. *Cloud Atlas: a novel*. London : Random House, 2004. 509 p.
13. Murray S. *Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination*. Liverpool : Liverpool University Press, 2008. 236 p.
14. Nealon J. *Post-Postmodernism; or, The Cultural Logic of Just-in-Time Capitalism*. Stanford : Stanford University Press, 2012. 241 p.
15. *The Routledge Companion to Twenty-First Century Literary Fiction*; edited by D. O'Gorman and R. Eaglestone. London – New York : Routledge, 2018. 474 p.
16. Vermeulen T., Van Den Akker R. Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics and Culture*. 2010. 2.0. P. 1–14.

REFERENCES

1. Bovsunivska T. (2017). *Teoriia romanu; navch. posib. [Theory of Novel; manual]*. Kyiv: VPTs "Kyivskiy universytet". 448 s. [in Ukrainian].
2. Drozdovskyi D. (2018). *Autychne myslennia y ekzystentsialistski vymiry postpostmodernizmu [Autistic Way of Thinking and Existentialistic Dimensions of Postpostmodernism]*. *Pytannia literaturoznavstva [Problems of Literary Criticism]*. № 98. P. 301–316. <https://doi.org/10.31861/pytlit2018.98.301> [in Ukrainian].
3. Drozdovskyi D. (2020). *Dyskurs transkulturacyi v suchasnykh brytanskykh romanakh: reviziia arkhetypu Domu [Discourse of Transculturation in the Contemporary British Novels: Revision of Home as an Archetype]*. *Filolohichni dyskurs [Philological discourse]*. № 10. P. 39–50. DOI: <https://doi.org/10.31475/fil.dys.2020.10.04> [in Ukrainian].
4. Drozdovskyi D. (2019). *Metafizychnyi determinizm i postmetafizychno myslennia v romani "Khmarnyi atlas" D. Mitchella [Metaphysical Determinism and Postmetaphysical Thinking in D. Mitchell's "Cloud Atlas"]*. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia [Scientific bulletin of V.I. Vernadskyi Tavriya National University]*. V. 30 (69). № 3. Part 2. P. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.3-2/29> [in Ukrainian].
5. Drozdovskyi D. (2019). *Misteriia y karnaval yak metaformy postpostmodernistskoho brytanskoho romanu [Mystery and Carnival as Metaforms of Post-Postmodernistic British Novel]*. *Filolohichni dyskurs [Philological Discourse]*. Vyp. 9. P. 47–64. DOI: <https://doi.org/10.31475/fil.dys.2019.09.05> [in Ukrainian].
6. Haddon M. (2004). *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Vintage.

7. Hyland M. J. (2008). *Uhamuite mene [Carry Me Down]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
8. Kropyvko I (2019). *Ukrainska i polska postmoderna proza (karnaval, frahmentatsiia, frontyr): monohrafiia [Ukrainian and Polish postmodern prose (carnival, fragmentation, frontier): monograph]*. Kyiv: Vydavnychi dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].
9. Mak'iuen I. (2017). *Amsterdam [Amsterdam]*. Kyiv: Vydavnycha hrupa KM-BUKS [in Ukrainian].
10. Mak'iuen I. (2008). *Spokuta [Atonement]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
11. Mak'iuen I. (2007). *Subota [Saturday]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
12. Mitchel D. (2004). *Cloud Atlas: a novel*. London: Random House.
13. Miroshnychenko L. (2012). Paratekst i yoho funktsii u romani Doris Lessing "Ushchelyna" [The Paratext and its Functions in Doris Lessing's Novel "The Cleft"]. *Inozemna filolohiia [Foreign philology]*. Vyp. 124. P. 269–277. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/fpl.2012.124.377> [in Ukrainian].
14. Shalahinov B. (2011). Karnaval i misteriiia: rozdumy pro istorychni doli dvokh metaform yevropeiskoho mystetstva [Carnival and Mystery: Reflections on the Historical Destiny of Two Metformas of European Art]. *Vsesvit [Universe]*. № 3–4. P. 249–255 [in Ukrainian].
15. *The Routledge Companion to Twenty-First Century Literary Fiction (2018)*; edited by D. O'Gorman and R. Eaglestone. London – New York: Routledge. 474 p.
16. Vermeulen T., Van Den Akker R. (2010). Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics and Culture*. 2.0. P. 1–14.

Роксолана ЖАРКОВА,

orcid.org/0000-0002-0192-1368

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) rokxa.bdzillka@meta.ua

ЖІНОЧЕ ПИСЬМО І ЖІНОЧЕ «Я»: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІЗОЛЬОВАНОСТІ ТА ПРОБЛЕМА РЕЦЕПЦІЇ

Стаття присвячена аналізу жіночого письма і жіночої творчості з погляду традиційної ізольованості та додання стереотипних бар'єрів сприйняття. Простежено зростання вагомості жіночих письменницьких практик для розуміння повноти літературного процесу. Жіночий досвід і жіноче «я», акумульовані у літературі, можуть якісно видозмінити наше бачення тих проблем, які довго перебували у маргінальності, вважалися незначними й не вартими публічної видимості. Показано передумови включення жіночого письма у загальний мистецький процес, зокрема увага до читання жіночих текстів, альтернативні феміністичні перечитування, осмислення питань рецепції, інтерпретації та реінтерпретації, пошук місця і ролі жіночого письма у літературному каноні. Жіноче письмо і його публічна інтерпретація (вихід із зони маргінального, з культурної ізоляції) є спробою «to present unrepresentativeness». Підкреслено, що жіноче «я», представлене у жіночому письмі, змінюється відповідно до соціокультурних явищ різних періодів: українського модернізму з його стихійною саморепрезентацією жінки-авторки як суб'єкта і фемінізованої жінки-героїні, інспірованої індивідуалізмом творчості; проміжної паузи жіночого себе-розповідання у часи соцреалізму і появи маскулінізованих шаблонних героїнь (у чоловічих і поодиноких жіночих творах); вибуху жіночого усвідомленого промовляння про себе на межі 80–90 рр. ХХ ст. і активного входження сучасного жіночого письма у потік масової літератури. Це сприяє появі нових знакових імен у літературі, розширенню тематики та проблематики жіночого письма, пошуку авторками нових образів жіночого «я» для своїх творів, а також систематизації та типізації героїнь жіночої прози. Розглянуто також етап формування в українській літературно-теоретичній думці феміністичної школи Соломії Павличко та важливість становлення «іної оптики» літературознавчих пошуків для майбутніх гендерних студій в Україні.

Ключові слова: жіноче письмо, жіноче «я», ізольованість, інтерпретація, рецепція, феміністична критика, гендерні студії.

Roksolana ZHARKOVA,

orcid.org/0000-0002-0192-1368

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education

of Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) rokxa.bdzillka@meta.ua

WOMEN'S WRITING AND WOMEN'S "I": INTERPRETATION OF ISOLATION AND THE PROBLEM OF RECEPTION

The article is devoted to the analysis of women's writing and women's creativity in terms of traditional isolation and overcoming stereotypical barriers to reception. The importance of women's writing practices for understanding the completeness of the literary process is observed. Because women's experience and women's "I" accumulated in the literature can qualitatively change our vision of those problems that have long been in the margins and were considered insignificant and not worthy of public visibility. The preconditions for the inclusion of women's writing in the general artistic process are shown, in particular, attention to reading women's texts, alternative feminist re-readings, comprehension of reception, interpretation and reinterpretation, search for the place and role of women's writing in the literary canon. Women's writing and its public interpretation (getting out of the marginal zone, out of cultural isolation) is an attempt "to present unrepresentativeness". It is emphasized that the women's "I", represented in women's writing, changes according to socio-cultural phenomena of different periods: Ukrainian modernism with its spontaneous self-representation of the woman-author as a subject and feminized woman-heroine, inspired by individualism of creativity; an intermediate pause of the women's self-narrative in the times of socialist realism and the appearance of masculinized stereotyped heroines (in male and single female works); explosion of women's conscious speech about themselves at the turn of 80–90 years of the XX century and the active entry of modern women's writing into the flow of popular literature. This contributes to the emergence of new famous names in literature, expanding the subject matter and issues of women's writing, the search for new images of the women's "I" for their works, as well as systematization and typification of the heroines of women's prose. The stage of formation of Solomiya Pavlychko's feminist school in Ukrainian literary-theoretical thought and the importance of formation of "other optics" of literary research for future gender studies in Ukraine are also considered.

Key words: women's writing, women's "I", isolation, interpretation, reception, feminist critique, gender studies.

Постановка проблеми. Упродовж багатьох десятиліть ведуться дискусії про те, що є жіночим письмом, жіночою творчістю, жіночою потребою говорити. Наукове зацікавлення дискурсом жінки з 70-х рр. ХХ ст., часу появи терміна «жіноче письмо», артикульованого французькою феміністкою-інтелектуалкою Гелен Сіксу, зазнало багатьох (пере)осмислень. Постструктуралістські, деконструктивістські й постмодерні пошуки в гумані(тари)стиці (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ю. Крістева) привели до того, що феномен письма, суб'єкта письма, інтертекстуальних полілогів творців і реципієнтів стали визначальними для аналізу численних літературно-мистецьких практик.

Аналіз досліджень. Феміністична літературна критика, що розвинулася у двох провідних версіях: англо-американській із проектом екзистенційної гінокритики (Е. Шовалтер, С. Гілберт, С. Губар) і французькою з укоріненням в есенціалізмі (Г. Сіксу, Л. Ірігарай, А. Леклерк, Б. Дедье). Об'єднує їх те, що обидва напрями намагалися зрозуміти, як особливості жіночого вербалізованого досвіду виражаються у процесі писання і як сприймаються у процесі (про)читання. Одразу ж у поле зору науковиць потрапляли великі канони національних літератур, які потребували ревізії та реінтерпретації, адже століттями творилися з чоловічих імен і чоловічих текстів. Напр., Е. Шовалтер зробила перегляд англійської класики, реконструювавши у 1977 р. жіночу літературну традицію від Бронте до Лессінг (Showalter, 2000). На противагу андроцентричному аналізу, що вивчав твори письменників, виник феміністичний проект гінокритики, яка займалася передусім творами жінок, об'єктом якої були історія, стилі, теми, жанри та структури жіночого писання. У руслі гіноктиричного аналізу створені такі відомі роботи про жінку-авторку і жінку-читачку: «Думати про жінок» (1968) М. Елман; «Мова і місце жінки» (1973) Р. Лакофф; «Літературна жінка» (1976) Е. Моерс; «Божевільна жінка на горищі. Жінка письменниці і літературна уява ХІХ століття» (1978) С. Гілберт і С. Губар; «Жіноче письмо і письмо про жінок» (1979) за редакцією М. Якобус; «Пишучи тіло. До розуміння жіночого письма» (1981) Е. Р. Джонс. Також знані праці таких дослідниць, як Т. Мой, К. Белсі, К. Каплан, Ш. Фельман, М. Якобус, Н. Міллер, С. С. Лансер, Б. Гелтд, П. Єгер та ін.

Мета статті – проаналізувати, чому важливо розглядати феномен жіночого письма для розуміння повноти літературного процесу; як жіноче «я», репрезентоване у художніх творах, зміню-

ється відповідно до соціокультурних явищ різних періодів історії літератури (зокрема української); як спроби відчитування (рецепції) гендерних відмінностей літературних творів сприяють розвитку гендерних студій і становленню «іншої оптики» літературознавства; як жіноче письмо долає шлях від ізоляції до видимості та почутості шляхом розширення своєї тематики й проблематики.

Виклад основного матеріалу. Чому ж таким важливим є читання зразків жіночого письма з культурних позицій «другої статі» та гендерних перспектив? Чому те, що лежало за сферою видимого, нині бунтує і виявляє свою інакшість, а отже, й присутність? Чомусь так повелося, що «жінки-письменниці та жінки-читачки завжди мусять працювати «проти течії» (Основи теорії гендеру, 2004: 426), тобто в обхід чи в опір андроцентричним традиціям, обстоюючи власні принципи і власні цінності. Феміністичні студії-течії активно переростають у магістральні гендерні потоки пошуків і відкриттів, набувають нових суспільно-політичних і соціокультурних контекстів. Розуміння характеристик жіночого письма моделюється в осмислення цього письма як способу розкриття і проголошення жіночих прихованих проблем, травм і фобій, драм і можливостей. Феміністична критика взаємодіє з антиколоніальною і постколоніальною, і таке синтезування настільки очевидне, що їхня деконструктивна суголосність змушує багатьох уважніше прислухатися не до сукупності голосів підпорядкованих, а радше до кожного окремого такого голосу, позаяк «альтернативні феміністичні прочитання цілком можуть ставити під сумнів нормативну суворість магістрального напрямку спеціалізованих академічних досліджень шляхом драматизації автобіографічної вразливості їхнього походження» (Співак, 2006: 68). Альтернативні прочитання – це способи бачення ширшого контексту, що розкривається у просторі за-текстових і між-текстових структур, а також намагання перемістити з маргінальних комірок пульсуючу природу (авто)біографічних досвідів тих, хто створили чи створюють ці тексти-запитання. Як зауважує Г.-Ч. Співак, «різницю між текстом та особистістю неможливо зручно оминати за допомогою відмови від розмов про душу і розмовляючи про текст як про частину механізму саморозповсюдження» (Співак, 2006: 61).

Подібні думки висловили й Р. фон Хадебранд і С. Вінко, аналізуючи проблеми гендерної диференціації при рецепції й оцінці літературного твору. Описуючи шість моделей гендерно орієнтованого читання, роздумуючи над творенням

літературного канону, науковиці висновують, що «читачі-чоловіки й інтерпретатори не мають досвіду в розшифруванні кодів символічної системи авторів-жінок і тому не помічають відповідних структур в інших текстах. З іншого боку, категоричні вимоги, які висувають професійні читачі й читачки до «жіночої літератури», можуть функціонувати як фільтр сприйняття, що й було показано передусім в англо-американських дослідженнях про не канонізованих письменниць: формальні структури, які могли би привести до більш високої оцінки, були непомічені тогочасною критикою через занижені очікування, пов'язані із жанром «жіночий роман» (Хайдебранд, Винко, 2009: 168). Тож існує необхідність пере-прочитання спадщини класичної літератури з метою побачити / почути там жінку, але також маємо певну неоднозначність критеріїв, за якими можемо спостерігати / прислухатися за тим / до того, що ми називаємо жіночим обличчям / голо-сом мистецького твору. Невирішеним є питання, «що ж повинні представляти «кращі» письменниці: включеність автора-жінки (чи персонажа) в конкретну систему стать / гендер (тобто свою специфічну «жіночність» у сенсі цієї системи) чи її протест проти системи (тобто свій «жіночий» потенціал протесту відповідно до різних феміністських очікувань); конкурентоспроможність жінок із погляду критеріїв «чоловічого» канону чи ж їх репрезентативність у рамках власної «жіночої» історії літератури відповідно до власних критеріїв» (Хайдебранд, Винко, 2009: 198).

Тому жіноче письмо може розглядатися як авторське намагання знайти свій спосіб себе-розповідання і зацікавити іншого власною само-репрезентацією (Жаркова, 2015: 7). Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. жіноче письмо українського модернізму, здійснюючи культурну реформацію саморепрезентаційних можливостей, застосовує гендерний варіант само-вписування у простір культури у стратегічних цілях – щоб продемонструвати наявну відокремленість жіночої культури, її неприйняття і девальвацію в універсальній ієрархії світобудови (образи жінок-інтелектуалок, або чуттєвих мисткинь, що балансують між інтимним і публічним простором; незрозумілих маргіналок: диких, божевільних, взірцевих Творчинь, що прагнуть саморозвитку й самовираження) (Жаркова, 2015: 176). У такому ситуаційному само-вписуванні на початку ХХ ст. вбачаємо вихід жінок-авторок з ізоляційної пастки знаків і значень (чи навіть чоловічих означень). Тож для читачів і дослідників першочерговою буде проблема пізнання та

дескрипції цих мистецьких практик, що є спробою «to present unrepresentativeness», «представити не-репрезентативне», як у матеріальному відборі текстів, так і в їхній інтерпретації» (Хайдебранд, Винко, 2009: 202). Непре-зентативним виступає щось ізолюване, обмежене чітко визначеними рамками, приховане з поля культурної значимості, заблоковане у категоричності й категоріальності, змушене залишатися у сфері інтимного, не претендуючи на публічність. Ізолюваність жінки, до прикладу, можемо побачити в жіночому письмі у різному часовому розрізі: наприкінці ХІХ ст. (оповідання «Жовті шпалери» (1892) Шарлотти Перкінс Гілман) і в другій половині ХХ ст. (роман «Під скляним ковпаком» (1963; 1967) Сильвії Плат). Це вказує на позачасовість цієї теми, на важливість її обговорення. «Непре-зентативне», або те, про що говорити боляче, страшно, огидно, соромно, – все це може «замаскуватися» в особливу стилістику письма. Однак, якщо в письменстві Європи й США жінки активно «включалися» у феміністичний проект письма і читання, то в українській літературі тривала ситуація жіночого затишшя, яку назвемо (*at*) *pause in the conversation*, або несмілива перерва промовляння про себе.

Оскільки українське соцреалістичне письменство від 1930-х до 1970-х рр. пам'ятає досить мало жінок-авторок, то фактично те, що з такою сміливістю було здобуте у фендеськлівській боротьбі (за) письмо(м), вимушено очікувало підсилення практиками новітніх естетичних парадигм. Натомість панівний у культурі соцреалізм «мав зосереджуватися на громадському, колективному, ідеологічному, і приватність, у яку жінки таки заглиблені більше, радянське мистецтво не надто цікавила» (Основи теорії гендеру, 2004: 440). Як переконує В. Агеєва: «Жінка біля станка, в шахті й видобувному кар'єрі, жінка, залучена до найважливіших фізичних робіт (тобто те, що диктувалося гострою економічною необхідністю в розореній війнами й революціями державі), – ці образи підносилися авторами соцреалістичної прози й драматургії як пожаданий ідеал. Якщо в ранньому українському модернізмі більше акцентувалися концепції елітарного фемінізму, пов'язані з проблемами культуротворчими, стильовими тощо, то в радянську добу жіноча емансипація проголошується вже як політична доктрина, а отже, елітарність має поступитися масовості» (Агеєва, 2008: 293).

Змінюється не лише публічне конструювання образів жінки, локальна її присутність у багатьох сферах, до яких раніше доступ був заблокований, модифікується також форма її ізолюваності –

тепер це відкритість публічного простору (можливість виконувати «чоловічу» роботу та маскулінізуватися зовні) і замкнутість внутрішнього – мовчазний, спокійний і стійкий «радянський вірець «визволеної» жінки на службі суспільству» (Агеєва, 2008: 293). Десь тут, у горнілі побудови соціалізму як імперативу рівностей, вишиковуються у сторогі ряди «залізні леді-комісари у шкірянках, подвижниці у робітничих комбінезонах і червоних косинках» (Агеєва, 2008: 299), а з іншого боку літературного потоку, поближче до сільської романтизованої ідилічності, працювали і кохали, народжували і страждали жінки-берегині, дбаючи, щоб земля давала плід, а нація – цвіт. Хоча з перших десятиліть ХХ ст. образ матері десакралізується, маємо типаж поранено-убитої, або знеціненої матері (у творах чоловіків-письменників, зокрема М. Хвильового), «вона продукує слабких чоловіків та слабку націю, тобто материнство втрачає своє духовно-ціннісне значення» (Откович, 2010: 101). Вже пізніше, у 60–70-х рр. з'являється візія фемінного чоловіка, який участю у боротьбі за державотворення має маскулінізуватися, аби «дорости» до своєї Матері: напр., у В. Стуса є рядки про те, що «раби зростають до синів своєї України-матері». Тому безкисневий простір колоніальності змушує письменство відшукувати нові культурні орієнтири: літературні персонажі (як чоловіки, так і жінки) інспіровані рухатися від інфантильного «виростання» зі стереотипів канонічної патріархальності до зрілого «зростання» як усвідомлених особистостей, позбавлених усіх нав'язаних і нав'язливих ідентифікацій.

І лише з 90-х рр. наша література потрохи «входила в постколоніальний стан, коли зарано тішитися свободою, бо треба водночас позбуватися стереотипів минулого і навчатися життя на волі» (Поліщук, 2016: 12). Така ситуація в українській літературі (та й у культурі) «виказує непослідовний, але неухильний поступ – принципово відходить від колишньої колоніальної матриці, стрімко модернізується, форсує відставання від європейських культур» (Поліщук, 2016: 9). Важливо й те, що у 90-х рр. тенденції до відчитування різниць статі / гендеру, закодованих у художньому тексті, поглибилися новими цікавими розвідками. Напр., в українській науковій думці питання про «Канон класиків як поле гендерної боротьби» (Павличко, 2002: 213–218) першою порушила С. Павличко, обстоюючи позицію, що твори канонічних письменників і письменниць потребують сучасного перегляду, зокрема, з використанням новітнього літературно-критичного інструментарію. Послідовниці ідей С. Павличко (В. Агеєва, Т. Гундо-

рова, Н. Зборовська, О. Забужко та ін.) значно розширили свої дослідження у гендерному ключі, взявши до розгляду як твори модерної літератури, так і відомі постмодерні тексти. Так розвивалася гендерна літературна теорія і критика, адже розумілося, що «надто багато літературознавчих термінів та узагальнень, що були проголошені універсальними, насправді описують і відбивають лише чоловіче сприйняття, чоловічий досвід і стандарт» (Основи теорії гендеру, 2004: 425). Акцентуючи на рецептивних потенціалах української модерністичної літератури, науковиці взялися до вирівнювання репрезентативної асиметрії у художніх творах. Діяльність С. Павличко показала, що українська література володіє багатющою джерельною базою (твори Марко Вовчок, Ольги Кобилянської, Лесі Українки та ін.), і треба застосовувати для її осмислення «іншу оптику» «іншої статі». У спогадах про С. Павличко В. Агеєва зазначила, що «її згодом часто звинувачували в нігілізмі, у неповазі до національних святощів. Насправді, те, що робило тоді наше покоління, аж ніяк не було тотальним запереченням усього, досі сказаного. Традиції ми швидше ревізували і з величезним інтересом відкривали для себе, що <...> наші класики були не однострійною шеренгою «революційних демократів», прогресивних діячів, котрі лише боролися за «щастя трудящих», – а складними, суперечливими й надзвичайно цікавими людьми, що незрідка перебували в конфлікті і зі своїм оточенням, і зі своїм часом, і з самими собою» (Інша оптика, 2019: 158–159). Тут важливо ще підкреслити, за словами О. Забужко, що для С. Павличко література була «не стільки зібранням текстів, скільки, насамперед, зібранням живих людей, крізь ті тексти проявлених <...> «вийдала», за власним гумористичним визначенням, кожен текст, «як гусінь», із захопленням зчитуючи за оболонкою слів неостигле тепло людського документа» (Інша оптика, 2019: 206). Тому «тільки про неї єдину можна з певністю сказати, що вона за цей час зуміла створити в науці про літературу свою школу» (Інша оптика, 2019: 181). Феміністичні розвідки С. Павличко, пов'язані із психоаналітичними, культурними й постколоніальними студіями, є взірцями причитувань і рецепції життєтворчості Лесі Українки й Ольги Кобилянської, Агатангела Кримського і Михайла Коцюбинського та багатьох інших імен українського і світового письменства, а також стали хрестоматійними для подальших досліджень у сфері «стать / гендер / культура».

Вихід з ізоляції жіночого письма і жіночого «я» відбувався не лише у сфері науково-критич-

ної думки й літературно-теоретичного аналізу. Поетико-стильові особливості жіночого письма 80–90-х рр. ХХ ст. були віддзеркаленням загальної ситуації в літературі, на зміну радянському літературоцентризмові виростав новий тип розповідання і відбувалося «народження нової якості літературного письма, в основі якого – неповторне, індивідуальне пережите й індивідуальне виражене» (Поліщук, 2016: 13). Жіноче письмо кінця ХХ – початку ХХІ ст. (напр., твори С. Андрухович, Г. Вдовиченко, М. Гримич, Л. Денисенко, О. Забужко, Т. Зарівної, І. Карпи, Є. Кононенко, С. Майданської, Т. Малярчук, М. Матіос, Г. Пагутяк, С. Пиркало, С. Поваляєвої, І. Роздобудько, Н. Сняданко) розглядаються не лише як перехідний проект пострадянської жіночої прози, а як якісно нова модель жіночого текстотворення з актуальними для неї пошуком нових жіночих ідентичностей і моделюванням нових жіночих ролей (В. Агеєва, Т. Гундорова, Н. Зборовська, О. Карабьова, М. Крупка, Я. Поліщук, Л. Таран, Т. Тебешевська-Качак, Т. Трофименко, Г. Улюра, С. Філоненко, Р. Харчук). Як переконує С. Філоненко, порівнюючи особливості жіночої прози останніх десятиліть ХХ ст., проза 80-х рр. – «це проза «без фемінізму». Це проза патріархальних жінок, чия жіночність формувалася за радянських часів і відбивала всі міфи про радянську жінку» (Філоненко, 2006: 19), оскільки героїня цих творів «існувала у «звуженому світі»: зазвичай шлюбного життя, взаємин із чоловіками, материнства, домашнього господарства» (Філоненко, 2006: 18). Письменниці зазначеного періоду (Н. Ковалик, Л. Копань, А. Тютюнник, Л. Романюк, Л. Шевченко) показують жінок асексуальних, хоча й романтично засліплених коханням до чоловіків, при тому «життя жіночого тіла замовчується, жіноча проза є «цнотливою», «сором'язливою» (Філоненко, 2006: 18). Натомість жіноча проза 90-х рр., за С. Філоненко, «починає усвідомлювати себе як специфічний літературний феномен» через «артикулювання <...> жіночої суб'єктивності, пізнаної «зсереди» <...> яка усвідомлює драматизм свого буття в патріархальному світі, вбачає у творчості шлях до вивільнення з-під влади соціальних стереотипів і традиційних жіночих ролей, обстоє в добу розпаду і зневіри одвічні цінності: любов, толерантність, мудрість» (Філоненко, 2006: 5).

Кількісне збільшення жіночих імен в українському письменстві кінця ХХ – початку ХХІ ст. свідчить про вихід із ізоляційної паузи, готовність оголювати нерв чуттєвості, провокувати авторсько-читацький діалог. Тут важливою стає палітра образів жінок-протагоністок, позаяк головна героїня

бере на себе не лише функцію розповідальності, а й виражальності суперечливих парадоксів часів і дискурсів. Адже усі тріщини і злами суспільно-культурних ідеалів й орієнтирів ретранслюються у художніх текстах письменниць з особливою точністю, увагою до деталей, вразливістю й емоційністю героїнь. Т. Трофименко виокремлює сім типів жіночих образів сучасної української літератури, де «феміністичні тенденції представлені <...> у доволі своєрідний спосіб» (Трофименко, 2019: 252): 1) *жінка-жертва* – «учасниця (хоча частіше просто сучасниця) переломних історичних подій, що намагається протистояти антиукраїнським силам, але переважно пасивно» (Трофименко, 2019: 253). Це жінка-страдниця, котра ховає особисту трагедію, почуття вини, виражаючи свою «маргінальність як протест» (Трофименко, 2019: 253) («Солодка Даруся» (2004) М. Матіос); 2) *жінка-берегиня роду* – «покликана на світ, щоб берегти одвічний плін спадкоємності поколінь української нації. Може брати участь у суспільно-політичних подіях, але для неї це не головне» (Трофименко, 2019: 254) («Музей покинутих секретів» (2010) О. Забужко); 3) *жінка-борчиня*, що «бере активну участь у визвольних змаганнях, є символом боротьби» («Маруся» (2014) В. Шкляр); 4) *феміністка в історичному антуражі*, яка «живе в часи панування патріархату, але намагається в той чи інший спосіб вивільнитися із соціальних і релігійних обмежень» (Трофименко, 2019: 258) («Гербарій коханців» (2011) Н. Сняданко, «Мелодія кави в тональності кардамону» (2013) Н. Гурницької, «Фелікс Австрія» (2014) С. Андрухович); 5) *Self-made стерва*, «освічена та сексуально розкута, яка досягла успіхів у кар'єрі» (Трофименко, 2019: 260) («Музей покинутих секретів» О. Забужко); 6) *тепла жінка до кави* або «жінка, для якої основними цінностями є насамперед родина й домашній затишок» (Трофименко, 2019: 262) («Теплі історії до кави» (2012) Н. Гербіш); 7) *жінка і війна*, або «осмислення місця жінки у війні теперішній» (Трофименко, 2019: 264), («Маріупольський процес» (2015) Г. Вдовиченко, «Неболови» (2016) Ю. Ілюхи).

Ця типізація показує діапазон наявних у текстах жіночих ролей, окреслених у часі та позачасових. Таким чином, жінка в літературі здобуває право на авторську репрезентативність, аби виявити, якою вона є і якою бути може (бути б могла). Також стаємо свідками стрімкого входження жіночого письма у вимір масової літератури. Це детально дослідила С. Філоненко, зазначаючи, що «уже перший погляд на палітурку масового видання дає нам уявлення, до якої рубрики слід віднести книгу – «чоловічої» або «жіночої» (Філоненко, 2011: 8). Хоча не лише вказівка на

авторство твору може вважатися маркером його ідейно-стилістичної своєрідності чи вказівкою на те, чого слід очікувати від такої літпродукції. Подекуди «гендерний аспект може акцентуватися специфічною формою видання: так, брати Капранови поділили «Кобзар-2000» на дві частини-версії – «чоловічу» (hard) і «жіночу» (soft)» (Філоненко, 1019: 9), себто виокремлюючи жінок-читачок і чоловіків-читачів.

Висновки. Отже, на початку ХХІ ст. спостерігаємо не лише активне позбування ізольованості

жіночого тексту, жіночої творчості, жіночого «я» в літературному просторі, а й стрімке намагання жіночого письма використати здобуту свободу самовираження й публічний паритет собі на користь. Якщо жінки-письменниці на зламі ХІХ–ХХ ст. лише проголошують своє право на голос, то сучасні письменниці вражають відвертістю виражень жіночого «я» своїх героїнь. Жіноче письмо як (повно-/само-)цінна практика стає частиною літпроцесу, а також складовою частиною такого феномену, як масова література.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєва В. П. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму. Київ: Факт, 2008. 360 с.
2. Жаркова Р. Є. СТИХІЯ жіночого письма: саморепрезентація в українській модерністичній прозі кінця ХІХ – початку ХХ століття (Лєся Українка, Ольга Кобилянська, Уляна Кравченко). Львів: Норма, 2015. 208 с.
3. Інша оптика: гендерні виклики сучасності: збірник наукових праць / упоряд. В. Агеєва, Т. Марценюк. Київ: Смолоскип, 2019. 256 с.
4. Основи теорії гендеру: навчальний посібник. Київ: «К.І.С.», 2004. 536 с.
5. Откович К. Ілюзія свободи: образ жінки від традиціоналізму до модернізму: монографія. Київ: КАРБОН, 2010. 210 с.
6. Павличко С. Д. Фемінізм. Київ: Вид-во Соломії Павличко «ОСНОВИ», 2002. 317 с.
7. Поліщук Я. Реактивність літератури. Київ: Академвидав, 2016. 192 с.
8. Співак Г. Ч. В інших світах: Есеї з питань культурної політики / з англ. пер. Р. Ткачук та ін. Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2006. 480 с.
9. Трофименко Т. #окологітературне: усе, що ви хотіли знати про сучасну українську літературу. Харків: Віват, 2019. 288 с.
10. Філоненко С. О. Концепція особистості жінки в українській жіночій прозі 90-х років ХХ століття: монографія. Київ, Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. 156 с.
11. Філоненко С. О. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 432 с.
12. Хайдебранд фон Р., Винко С. Работа с литературным канонem: проблема гендерной дифференциации при восприятии (рецепции) и оценке литературного произведения. *Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования* / под. ред. Э. Шоре, К. Хайдер, Г. Зверевой. Москва: РГГУ, 2009. С. 156–211.
13. Showalter E. A Literature of Their own: The British Women Novelists from Bronte to Lessing. Princeton: UP Press, 2000. 298 p.

REFERENCES

1. Aheieva V. P. Zhinochyi prostir: Feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu. [Women's space: Feminist discourse of Ukrainian modernism]. Kyiv: Fakt, 2008. 360 s. [in Ukrainian].
2. Zharkova R. Ye. Stykhiiia zhinochoho pysma: samoreprezentatsiia v ukrainskii modernistychnii prozi kintsia XIX – pochatku XX stolittia (Lesia Ukrainka, Olha Kobylanska, Uliana Kravchenko). [The element of women's writing: self-representation in Ukrainian modernist prose of the late XIX – early XX centuries (Lesya Ukrainka, Olga Kobylanska, Ulyana Kravchenko)]. Lviv: Norma, 2015. 208 s. [in Ukrainian].
3. Insha optyka: genderni vyklyky suchasnosti [Other optics: gender challenges of today]: zb. nauk. pr. uporiad. V. Aheieva, T. Martseniuk. Kyiv: Smoloskyp, 2019. 256 s. [in Ukrainian].
4. Osnovy teorii genderu [Fundamentals of gender theory]: navch. posib. Kyiv: "K.I.S.", 2004. 536 s. [in Ukrainian].
5. Otkovych K. Iliuziia svobody: obraz zhinky vid tradytsionalizmu do modernizmu [The illusion of freedom: the image of a woman from traditionalism to modernism]: monohrafiia. Kyiv: KARBON, 2010. 210 s. [in Ukrainian].
6. Pavlychko S. D. Feminizm. [Feminism]. Kyiv: vyd-vo Solomii Pavlychko "OSNOVY", 2002. 317 s. [in Ukrainian].
7. Polishchuk Y. Reaktyvnist literatury. [Reactivity of literature]. Kyiv: Akademvydav, 2016. 192 s. [in Ukrainian].
8. Spivak H. Ch. V inshykh svitakh: Esei z pytan kulturnoi polityky [In Other Worlds: Essays on Cultural Policy]. z anhl. per. R. Tkachuk ta in. Kyiv: Vyd. dim "Vsesvit", 2006. 480 s. [in Ukrainian].
9. Trofymenko T. #okololiteraturne: use, shcho vy khotily znaty pro suchasnu ukrainsku literaturu. [#about literature: everything you wanted to know about modern Ukrainian literature]. Kharkiv: Vivat, 2019. 288 s. [in Ukrainian].
10. Filonenko S. O. Kontsepsiia osobystosti zhinky v ukrainskii zhinochii prozi 90-kh rokiv XX stolittia. [The concept of a woman's personality in Ukrainian women's prose of the 90-s of the XX century]: monohrafiia. Kyiv, Nizhyn: TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf", 2006. 156 s. [in Ukrainian].
11. Filonenko S.O. Masova literatura v Ukraini: dyskurs / gender / zhanr [Mass literature in Ukraine: discourse / gender / genre]: monohrafiia. Donetsk: LANDON-XXI, 2011. 432 s. [in Ukrainian].
12. Khaidebrand fon R., Vynko S. Rabota s lyteraturnym kanonom: problema hendernoi dyfferentsyatsyy pry vospriiatyy (retseptsyu) y otsenke lyteraturnoho proyzedenyia. [Work with the literary canon: the problem of gender differentiation in the perception (reception) and evaluation of a literary work]. *Pol. Hender. Kultura. Nemetskye y russkye yssledovaniya*. pod. red. E. Shore, K. Khaider, H. Zverevoi. Moskva: RHHU, 2009. S. 156–211. [in Russian].
13. Showalter E. A Literature of Their own: The British Women Novelists from Bronte to Lessing. Princeton: UP Press, 2000. 298 p. [in English].

УДК 821.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209420>

Оксана ЗГУРСЬКА,

orcid.org/0000-0002-7252-0780

викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики

Державного університету «Житомирська політехніка»

(Житомир, Україна) *zghurskaoksana@ukr.net*

ПОРУШЕННЯ ХРОНОЛОГІЧНОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ У РОМАНІ У. С. МОЄМА «РОЗМАЛЬОВАНА ЗАВІСА»

Статтю присвячено проблемі порушення хронологічної послідовності художнього тексту. Художній твір відображає особливий спосіб бачення світу автором і володіє унікальною функцією естетичного впливу на читача. Автор статті аналізує способи порушення часової організації тексту, які служать для реалізації певних авторських інтенцій, на прикладі роману У. С. Моєма «Розмальована завіса». Гра письменників із часом, порушення хронологічної послідовності подій, переривання лінійності оповіді, повернення в минуле і погляд у майбутнє – не повний список експресивних можливостей вираження категорії часу, що зумовлюють деструктуризацію тексту. Порушення хронологічної послідовності мобілізує увагу реципієнта, дозволяє йому зануритися в атмосферу описуваних подій. Багатовимірність художнього часу, часові зміщення, можливість з'єднання різних часових проміжків допомагають автору більш об'єктивно зобразити описувану картину і максимально глибоко розкрити образ героя. Це, у свою чергу, дозволяє нам говорити про порушення темпоральної організації тексту як про певний стилістичний прийом. Художній час – це текстова категорія, яка виникає унаслідок темпорального моделювання різних часових аспектів художнього тексту, підпорядковується змісту і реалізується через мовні одиниці, пов'язані часовими відносинами. Автор статті з'ясовує, що художній час насамперед передає ідею тимчасової послідовності. Напрямок цієї послідовності може бути як прямим, так і зворотним. Лінійний час – повсякденний час, що нагадує лінію подій, простягнуту в майбутнє. Циклічний час – це повернення в минуле, послідовність однотипних подій, обертання по колу. Засвідчено, що за допомогою певних форм дійсного способу (Past Perfect), минулих форм непрямих способів і модальних словосполучень із перфектними інфінітивами у художньому творі може фіксуватися повернення до минулого.

Ключові слова: лінійний час, циклічний час, порушення хронологічної послідовності.

Oksana ZGHURSKA,

orcid.org/0000-0002-7252-0780

Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics

of Zhytomyr Polytechnic State University

(Zhytomyr, Ukraine) *zghurskaoksana@ukr.net*

BREAK OF THE CHRONOLOGICAL ORDER OF THE EVENTS IN THE NOVEL “THE PAINTED VEIL” BY W. S. MAUGHAM

The article deals with the problem of the break of the chronological order of the artistic text. The artistic work reflects a special way of seeing the world by the author and has a unique function of aesthetic influence on the reader. The author analyzes the ways of breaking the temporal organization of the text, which serve to realize certain authorial intentions, on the example of the novel by W. S. Maugham “The Painted Veil”. The play of writers with time, the break of the chronological order of events, the interruption of the linearity of the narrative, a return to the past and a look into the future are far from being an exhaustive list of expressive possibilities of expression of the time category that cause the destructuring of the text. Break of the chronological order mobilizes the attention of the recipient, allowing him to plunge into the atmosphere of the described events. The multidimensionality of the artistic time, the time offsets, the possibility of connecting different timepieces help the author to more objectively depict the described picture and to reveal the image of the hero as deeply as possible. This, in turn, allows us to speak of a break of the temporal organization of the text as a certain stylistic technique. Artistic time is a textual category that emerges as a result of temporal modeling of different temporal aspects of artistic text, subordinate to content, and is realized through linguistic units linked by temporal relationships. The author finds out, that the artistic time conveys the idea of a temporal order. The direction of such an order can be both direct and reverse. Linear time – a daily life, which is similar to an order of events that is directed to the future. Cycle time is expressed by events which are present in a reverse order, it is a return to the past. As a result, the forms of Past Perfect (the indicative mood), past forms of the oblique moods and modal verbs with perfect infinitive can show the return to the past.

Key words: linear time, cyclic time, break of the chronological order.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика демонструє зростаючий інтерес до вивчення питання художнього часу в літературному творі. У сучасному англійському тексті проблема дослідження порушення хронологічної послідовності в різних її аспектах стає дедалі більш актуальною. Розгляд цього питання є неоднозначним, про що свідчить надзвичайно широкий вибір підходів до його вивчення. Взаємопроникнення елементів минулого, теперішнього і майбутнього – основні принципи часової композиції твору. Часто, щоб викликати інтерес читача, автор починає розповідати з середини, а потім дає експозицію. Часова перспектива може зміщуватися, минуле розуміється як теперішнє, а майбутнє сприймається як минуле. Письменник може зупинити художній час у творі, спрямувати його вперед (проспекція), так і у зворотньому напрямку (ретроспекція) (Аронов, 1974: 22). Розуміння читачем цих прийомів забезпечує сприйняття твору як цілісної та самобутньої художньої дійсності та допомагає розкрити характер героїв.

Аналіз досліджень. Лінгвістичне трактування часу, зокрема особливості порушення хронологічної послідовності у літературі, вивчалися М. М. Бахтіним, Н. І. Вернадською, Т. В. П'ятничкою, О. В. Тарасовою, З. Я. Тураєвою, Л. О. Чернейко та іншими дослідниками.

Мета статті – аналіз порушення хронологічної послідовності в романі У. С. Моєма «Розмальована завіса».

Виклад основного матеріалу. В авторському мовленні літературного твору письменник безпосередньо від себе характеризує зображувані події та відповідні образи. Час, що зображується в художньому творі, називають художнім часом. Він має системний характер. Це спосіб організації естетичної дійсності твору, його внутрішнього світу й одночасно образ, пов'язаний із втіленням авторської концепції, з відображенням саме його картини світу.

Зіставлення реального часу і часу художнього виявляє їхні відмінності. Топологічними властивостями реального часу в макросвіті є одинірність, безперервність, незворотність, впорядкованість. У художньому часі всі ці властивості змінюються. Він може бути багатовимірним. Це пов'язано із самою природою літературного твору, що має, по-перше, автора і передбачає наявність читача, по-друге, межі: початок і кінець (Кухаренко, 2003: 87).

З погляду художнього часу і сюжетних ліній героїв аналізованого твору можна говорити про взаємодію двох часових пластів – лінійного і

циклічного. Лінійний час – повсякденний час, що видається лінією, простягнутою в майбутнє, яка служить мірою соціальних змін. Циклічний час – це повернення в минуле, збереження соціальної безперервності. Час циклічний – це послідовність однотипних подій, обертання по колу, сезонні цикли (Бахтин, 1975: 160).

Співвідношення часів породжує багатовимірність художнього часу, робить можливими часові зміщення, зумовлює чисельність тимчасових точок зору в структурі тексту (Чернейко, 1994: 23).

У романі У. С. Моєма «Розмальована завіса» головним є час лінійний. Наприклад, перші дві глави побудовані за схемою лінійної моделі. Сюжет твору розпочинається з репліки переляку Кітті, яка була вдома зі своїм коханцем Чарлі та яку охоплює жах, коли вона помічає, що хтось намагається відкрити двері до її спальні. Коханці налякані та намагаються переконати себе в тому, що це не міг бути Уолтер, чоловік Кітті.

- *She gave a startled cry* (Maugham, 1999: 3);
- *She pointed to his shoes* (Maugham, 1999: 3);
- *She caught her breath and put her hand on his arm* (Maugham, 1999: 4);
- *They saw the white china knob of the handle slowly turn* (Maugham, 1999: 4);
- *It was so frightening that Kitty, her nerves failing her, opened her mouth to scream; but, seeing what she was going to do, he swiftly put his hand over it and her cry was smothered in his fingers* (Maugham, 1999: 4);
- *She slipped on to the verandah, looked into her husband's dressing-room and then into her own sitting-room* (Maugham, 1999: 4).

Наведені приклади взяті з першої глави роману, де розповідь про подружню зраду Кітті та злякані дії коханців у непередбачуваній ними ситуації не переривається, а складається з низки послідовних подій, направлених із минулого в майбутнє.

Автор використовує Past Indefinite, щоб передати динамічність розвитку подій (закричала / *gave a startled cry*; вказала / *pointed to his shoes*; перехопило дихання / *caught her breath*; побачила / *saw*; відкрила рот / *opened her mouth*; поклав руку / *put his hand over it*; затих / *cry was smothered*; вислизнула / *slipped*; заглянула / *looked into*).

Порушення хронологічного часу простежується в деяких главах. Це приклад циклічної моделі часу, який рухається не по прямій, як лінійний час, а по колу.

Наприклад, у 12 главі йдеться про події початку подружнього життя Кітті та Уолтера – пари, котра прожила вже двараки. Протягом цього періоду Кітті не вдалося дізнатися багато про свого чоловіка.

Уолтер поведився з нею так, ніби вони були гостями в маєтку у спільних друзів.

– *She knew him very little then, and now, though they had been married for nearly two years, she knew him but little more* (Maugham, 1999: 36);

– *He treated her not as Kitty had seen most men treat their wives, but as though she were a fellow-guest in a country house* (Maugham, 1999: 36);

– *It showed that he had not meant to be offensive* (Maugham, 1999: 36).

Автор вживає Past Perfect (були одружені / *had been married*; бачила / *had seen*; не мав на увазі / *had not meant*), щоб виразити минулу дію, яка стала перед певним минулим моментом, що фіксується в реченнях через форми Past Indefinite (знала / *knew*; ставився / *treated*; показувало / *showed*).

Автор використовує Past Perfect в оповіді, фіксуючи ланцюг послідовних дій, які перериваються за необхідністю переходу до іншої минулої дії, що йшла за дією, вираженою через Past Perfect.

Порушення хронологічного часу відбувається за циклічною моделлю в деяких главах, де час рухається не по прямій, як лінійний час, а по колу.

Повернення в минуле охоплює всю ситуацію, що складається з цілого ряду дій. Ці дії утворюють нову послідовність дій. Варто зазначити, що Past Perfect може використовуватися лише для першої дії, а інші дії, які належать до часового минулого плану, виражаються через Past Indefinite (Тураєва, 1979: 23). Наприклад:

– *She had discovered very soon that he had an unhappy disability to lose himself* (Maugham, 1999: 37);

– *She had felt his arms grow limp about her; he remained quite silent for a little while, and then without a word released her and went into his own room* (Maugham, 1999: 37);

– *She had not said what she wanted to say and she had not spoken in the tone she intended* (Maugham, 1999: 38).

Past Perfect може використовуватися також для цілого ряду подій:

– *That was why she had not even cried very much, she had been so dazed* (Maugham, 1999: 97).

Автор аналізованої книги в деяких текстових фрагментах використовує Past Continuous, щоб передати тривалість минулої дії, яка відбувається в одному часовому плані з іншими минулими діями, що позначаються в романі через Past Perfect:

– *On their journey out to China he had absolutely refused to put on fancy dress when everyone else was wearing it* (Maugham, 1999: 37);

– *She had offended him bitterly once by laughing and telling him that he was talking the most fearful slush* (Maugham, 1999: 37).

На порушення хронологічної послідовності вказує також минула форма непрямих способів.

– *She would have felt more at home with him if he had been more casual* (Maugham, 1999: 37) – (the Past Conditional *would have felt* та Past Subjunctive *II had been* позначають попередні нереальні дії).

На повернення назад можуть вказувати модальні словосполучення: модальне дієслово + перфектна форма інфінітива.

– *The way he had treated her should have opened her eyes* (Maugham, 1999: 116) – (перфектний інфінітив *have opened* вживається після модального дієслова *should* у значенні «критики» минулої дії. Форма Past Perfect *had treated* стосується попереднього часового плану минулої дії);

– *She ought to have told him at once* (Maugham, 1999: 89) – (перфектний інфінітив *have told* вживається після модального дієслова *ought to* у значенні «критики» минулої дії).

Об'єктивний час плине з однаковою швидкістю, але автор, створюючи уявний світ, де діють вигадані особи в умовному просторі, може обривати і знову продовжувати час і дію (Бахтин, 1975: 52). Хронологічна послідовність подій у художньому тексті іноді суперечить реальному часу, що, підкоряючись задуму автора, лише створює ілюзію послідовних тимчасових і просторових відносин. Як образ у художньому творі висловлює лише подобу, типізацію живого прототипу, так і час і простір представлений в ньому лише в деяких своїх проявах (Кухаренко, 2003: 88).

В аналізованому творі органічно поєднуються лінійна та циклічна моделі часу. Наприклад, у 30 главі більшою мірою було використано лінійну модель. Тут ідеться про подорож Кітті та Уолтера до китайської глибинки, де бушує холера. Під час подорожі вона часто бачила ворота на вершині пагорба і була впевнена, що ворота споруджені в честь якоїсь людини, адже відтоді, як вони зійшли на берег, вона вже бачила багато таких споруд; але ці ворота, чорні на тлі сонця, здалися їй особливо химерними і прекрасними. Весь схил вкривали зелені пагорби, що тіснилися близько-близько один до одного. І це теж було знайоме: таке саме місце зустрічалося їм на підході до кожного густонаселеного міста. Носій звернув її увагу на арку, що означало прибуття до місця призначення. Несподівано носії Кітті злякалися і зупинилися, побачивши нову труну. Довга дорога залишилася позаду.

– *She looked in the direction he pointed and there, on the top of a hill, saw an archway; she knew by now*

that it was a memorial in compliment of a fortunate scholar or a virtuous widow, she had passed many of them since they left the river; but this one, silhouetted against the westering sun, was more fantastic and beautiful than any she had seen (Maugham, 1999: 101);

– *The hill was covered close with little green mounds, close, close to one another, so that the ground was ribbed like the sea-sand when the tide has gone out; and this she knew too, for she had passed just such a spot as they approached each populous city and left it (Maugham, 1999: 101);*

– *Now she knew why the bearers had called her attention to the archway that stood on the crest of the hill: they had reached the end of their journey (Maugham, 1999: 102);*

– *In a moment she knew what had startled them, for as they stood there... (Maugham, 1999: 102);*

– *She had arrived [(Maugham, 1999: 102).*

Отже, автор використовує лінійну та циклічну модель часу, здебільшого лінійну. У першому випадку розвиток подій відбувається на тлі часу: одні події породжуються іншими. Така модель є своєрідним каркасом подій, у межах якого вони відбуваються. У другому випадку події та час виявляються безпосередньо взаємопов'язаними: оскільки час є різномірним, якість часу так чи інакше позначається на тому, що відбувається,

визначаючи конкретну реалізацію дій, конкретні форми буття; отже, час визначає розвиток подій, події ж, у свою чергу, визначають сприйняття часу. Час постає не як щось первинне щодо того, що відбувається, а як те, що нерозривно з ним пов'язано – це, так би мовити, та форма, яка надає конкретний вигляд раніше заданого змісту.

Висновки. Під художнім часом слід розуміти насамперед ідею тимчасової послідовності. Напрямок такої послідовності може бути як прямим, так і зворотним. Водночас рух часу і його напрямок у системі художнього тексту набувають істотної риси подвійності, тобто «минуле» і «майбутнє» є переходом одного в інше, який укладає в собі реальну діалектичну суперечність, що визначає природний зв'язок часів. Реальне сьогодення виявляється своєрідним фокусом, де момент фізичного теперішнього часу є більш ніж ідеальною конструкцією, в якій перетинаються минуле і майбутнє. Лінійний час – повсякденний час, що нагадує лінію подій, простягнуту в майбутнє. Циклічний час – це повернення в минуле, послідовність однотипних подій, обертання по колу. Повернення до минулого в художньому творі може передаватися через форми дійсного способу (Past Perfect), минулі форми непрямих способів і модальні дієслова у поєднанні з інфінітивами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аронов Р. А. К проблеме универсальности пространства и времени. Вопросы философии. 1974. № 2. 138 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа. Москва : Художественная литература, 1975. 407 с.
3. Кухаренко В. А. О функциональном расслоении художественного времени. Записки з романо-германської філології. 2003. № 14. С. 87–98.
4. Тураева З. Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. Москва : Высшая школа, 1979. 220 с.
5. Чернейко Л. О. Способы представления пространства и времени в художественном тексте. Филологические науки. 1994. № 2. 70 с.
6. Maugham W. S. The Painted Veil. Kyiv : Znaniya, 1999. 288 p.

REFERENCES

1. Aronov R. A. K probleme unyversal'nosti prostranstva y vremeny [On the problem of the universality of space and time] Questions of philosophy. 1974. № 2. 138 p. [in Russian].
2. Bakhtyn M. M. Formy vremeny y khronotopa [Forms of time and chronotope]. Moskva: Fiction, 1975. 407 p. [in Russian].
3. Kukharenyko V. A. O funktsyonal'nom rassloenyy khudozhestvennoho vremeny [On the functional stratification of artistic time] Notes from Romano-Germanic philology. 2003. № 14. P. 87–98 [in Russian].
4. Turaeva Z. Ya. Kategoryya vremeny. Vremya hrammatycheskoe y vremya khudozhestvennoe [Category of time. Grammar time and artistic time]. Moskva: Higher School, 1979. 220 p. [in Russian].
5. Cherneyko L. O. Sposoby predstavlenyya prostranstva y vremeny v khudozhestvennom tekste [Methods of representing space and time in an artistic text] Philological sciences. 1994. № 2. 70 p. [in Russian].
6. Maugham W. S. The Painted Veil. Kyiv: Znaniya, 1999. 288 p.

УДК 811.11-112

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209422>

Анна ЗІЗІНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-0918-3961

асистент кафедри романо-германської філології

Білоцерківського національного аграрного університету

(Біла Церква, Київська область, Україна) *a.zizinska@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОЇ СТРУКТУРИ ІМПЕРАТИВІВ У РАНЬМОВНОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД

У статті досліджено структурні особливості імперативів у пам'ятках літератури ранньомовноанглійського періоду. Наша розвідка дозволяє проаналізувати функціонування та маркування імперативу в діахронії та зробити компаративний аналіз із сучасним етапом.

В історії англійської мови імперативи є найбільш вживаним типом директивних мовленнєвих актів. Імперативи є невід'ємною частиною наказових речень, які виявилися діахронічно стійкими та зберегли односкладову структуру ще з давньоанглійського періоду. Зміни з наказовими реченнями, мали переважно морфологічний і прагматичний характер і були пов'язані з розвитком наказового способу та мови загалом.

Диференціація форм наказового способу за особами в історії англійської мови відбувається з XV ст. Виникають форми звертання до 3-ої особи однини та множини, а також 1-ої особи множини. Відповідно, починає збільшуватися використання моделі наказових речень. У ранньомовноанглійський період проходить становлення загальної моделі директивної клаузи. Імператив зі звертанням до 2-ої особи у досліджуваній період залишається домінуючим видом директивів.

Наша розвідка дозволила нам виділити основні маркери імперативів ранньомовноанглійський період і способи їх утворення. Таким чином, нами було виділено найбільш вживані маркери, такі як *cum (come)*, *wende (go)* and *lat, lete (let)*. Однак імперативи утворювалися і за допомогою інших дієслів.

Враховуючи сучасні підходи до аналізу синтаксичної структури речення, нами було визначено особливості розташування імперативного дієслова та підмета в досліджуваній період. Також завдяки здобуткам лінгвістичних розвідок генеративної моделі інформаційної структури речення ми змогли встановити залежність наголосу і фокусу речення від порядку слів у діахронічному аспекті.

Ключові слова: ранньомовноанглійський період, директив, імператив, імперативна клауза, дериваційне дерево, інформаційна структура речення, діахронія.

Анна ZIZINSKA,

orcid.org/0000-0002-0918-3961

Assistant Professor at the Department of Romano-Germanic Philology

Bila Tserkva National Agrarian University

(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) *a.zizinska@gmail.com*

SYNTACTIC STRUCTURE FEATURES OF EARLY MODERN ENGLISH IMPERATIVES

The article investigates the structural features of imperatives in the literature of the Early Modern English period. Our research results allow us to analyze the functioning of the imperatives in diachrony.

In the history of English, imperatives are the most used types of directive speech acts. And according to the study they were the most diachronically stable. The changes that took place with the imperative sentences were mostly morphological and pragmatic and related to the development of the order of words in the sentence and the changes in the history of the language.

In the Early Modern English period, a general model of the directive clause was continuing to developed since the Middle English period. The imperative with the 2nd person pronoun remains the dominant type of directives during the period of investigation.

Our research has allowed us to identify the main speech act markers of the Early Modern English imperatives and the ways in which their formation. Thus, we have highlighted the most commonly used markers such as *cum (come)*, *wende (go)* and *lat, lete (let)*. However, imperatives were formed by other verbs as well.

Taking into account the modern approaches to the analysis of the syntactic structure of the sentence, we have determined the peculiarities of the placement of the imperative verb and the subject in the Early Modern English period. However, considering the achievements of the linguistic investigations of the generative model of the information structure of the sentence, we were able to establish the relation between the accent and focus according to the order of words in the sentence in a diachronic aspect.

Key words: Early Modern English period, directive, imperative, imperative clause, derivative tree, sentence, information structure, diachrony.

Постановка проблеми. Дослідження директивних мовленнєвих актів в історії англійської мови піднімає низку питань і проблем, які неможливо охопити виключно синхронічним аналізом. Сьогодні мовленнєві акти прохання, наказів та ін. розглядаються науковцями як приклади актів «загрози обличчю» (face-threatening acts). У соціумі та під час комунікації їх часто вважають загрозою для «негативного обличчя» (negative face) адресата, тобто втручання у свободу дій і нав'язування, що загрожує бажанню комуніканта бути незалежним (Brown and Levinson, 1987). Керуючись цією інформацією, можна легко пояснити велику кількість т. зв. непрямих директивів (indirect directives) у сучасній англійській мові (наприклад, *Could you help me? Will you open the window?*). Нещодавні розвідки показують, що багато непрямих директивних мовленнєвих актів з'явилися в історії англійської мови у досить пізній період. Так наприклад, чіткі випадки директивів у вигляді запитань важко знайти до початку ранньоновоанглійського періоду. Те саме стосується й інших непрямих директивів (Kohnen, 2004). Однак більш очевидні та прямі прояви директивів, які сьогодні вважалися б недоречними та неввічливими, були досить поширеними та часто зустрічалися в ранні періоди англійської мови. Звідси постає питання про норми мовленнєвих актів і рівень лінгвістичної ввічливості в період минулих століть.

Одним із завдань сучасної теорії синтаксису є дослідження структури речення. Дослідників цікавить процес і способи побудови речень у синхронному та діахронному аспектах.

У сучасній лінгвістиці актуальними залишаються питання щодо функціональних і структурних особливостей імперативу. Дослідженнями імперативів у генеративній парадигмі займалися такі вчені, як Дж. Садок та А. Звіцкі (1985), В. Ван дер Вурфф (2007), Е. Потсдам (1998), Дж. Лайонс і Р. Хаддлстон (1977), Ч. Хан (2000), К. Плацак (1998), Л. Рупп (1999), Е. Девіс (1986) та ін.

Об'єктом нашого дослідження є імперативи в ранньоновоанглійський період (XV–XVII ст.), предметом є їхні структурні особливості. Актуальність дослідження зумовлена сучасними напрямками лінгвістичних студій, спрямованих на вивчення структури речення. **Мета дослідження** полягає у визначенні структурних особливостей і засобів вираження імперативів у діахронічному аспекті.

Методологія дослідження мовленнєвих актів у діахронії стикається з певними труднощами. Головними проблемами є неможливість охопити весь обсяг матеріалу з реалізацією мовленнєвих актів

в історії мови, а також складність їх диференціації, оскільки поведінка та розвиток в історії мови можуть змінюватися. Наприклад, при дослідженні директивів, а саме імперативів, неможливо знати всі способи їх реалізації протягом всіх періодів в історії англійської мови. Тому дослідникам доводиться робити еклетичний аналіз «типових» форм вираження, які, на їхню думку, найчастіше зустрічаються в історичному корпусі. Застосування електронних корпусів у дослідженні мовленнєвих актів є проблематичним, оскільки цей аналіз базується на формі, що робить неможливим систематично чи автоматично виділити мовленнєвий акт. Тому, на нашу думку, метод суцільної вибірки є найбільш надійним для такого виду дослідження, хоча і займає довгий час для обробки матеріалу. Тому вченим доводиться шукати альтернативні способи для розвідок. І. Тавітсенн та А. Джукер розглядають директив через дієслово-маркер (Taavitsainen and Jucker, 2007). Таким чином полегшується робота з їх пошуком у корпусі. За допомогою цього підходу можна дослідити всі літературні пам'ятки, наявні в корпусі, й отримати чітку картину використання відповідних мовленнєвих актів. Але в цьому підході є теж недоліки, оскільки він не дає змогу дослідити всі способи реалізації директивів в історичному корпусі. У нашій праці застосований метод суцільної вибірки, що дозволило нам повністю проаналізувати досліджувані одиниці. Матеріалом нашої розвідки слугують пам'ятки ранньоновоанглійської писемності.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи імператив як окремий синтаксичний клас, необхідно відділяти функції від структури, розглядаючи елементи останньої як незалежні, структурні (синтаксичні) особливості типу клаузи. Так, наприклад, імперативи зазвичай вживаються як накази, а декларативи – як ствердження. У нашому дослідженні ми будемо аналізувати імперативи як «імперативну клаузу» (клаузу з імперативними синтаксичними ознаками), виділяючи «дієслово-імператив».

У сучасній англійській мові основними комунікативними типами речень є розповідне, питальне, наказове й окличне. Наказові речення визначаються морфосинтаксичними, семантичними або прагматичними особливостями.

Оскільки наказове речення виражає спонукальну дію, то основною структурною особливістю його є те, що підмет цього речення є семантично передбаченим, а отже, не обов'язковим. Заперечні наказові речення утворюються за допомогою допоміжного дієслова *do*, яке слугує наказовим маркером: *Don't go there!*

Синтаксичні особливості імперативів тривалий час були питанням для дискусій серед дослідників генеративної граматики (Г. В. Колшанський, І. І. Ревзін, З. Харріс, Н. Хомський). Імперативи в досліджуваній період вживалися для реалізації директивів.

Імперативні конструкції у ранньоніованглійський період, як і в попередній середньоніованглійський, були більш гнучкими, ніж у сучасній англійській мові, оскільки порядок слів у досліджуваній період залишався менш фіксованим.

Із розвитком генеративної граматики, а саме Ікс-штрих теорії, трактування та підходи до структури та позиційних особливостей імперативів зазнали змін. Рис. 1 дозволяє дослідити позиційне розташування конститuentів і порядок слів у реченні. Отже, дериваційна структура імператива розглядається таким чином:

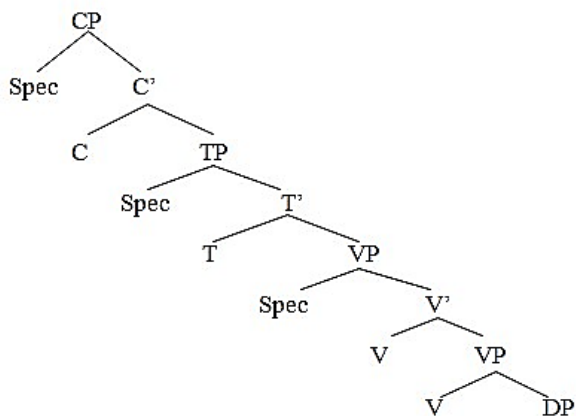
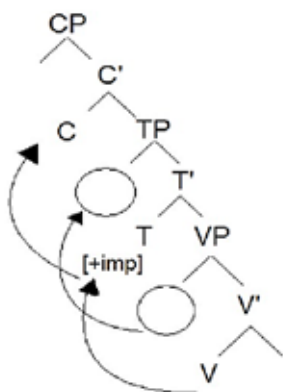


Рис. 1. Структура імперативної клаузи

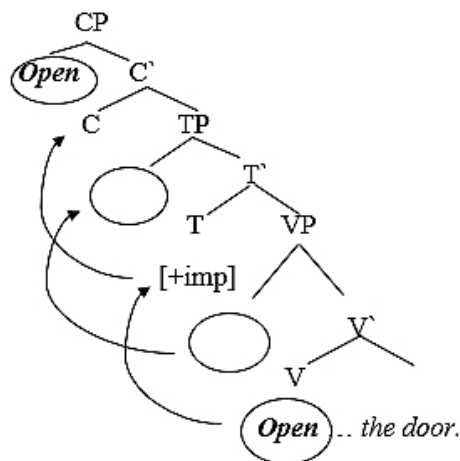
У сучасній англійській мові згідно з Ікс-штрих теорією у структурі імператива відбувається пересув. Таким чином *V* переходить у *T*, а *T*, у свою чергу, в *C*:

$$\begin{aligned} V &\rightarrow T \\ T &\rightarrow C \end{aligned}$$

Структурно це можна проілюструвати таким чином:



Розглянемо це на прикладі речення: *Open the door*.



З ілюстрації помітне чітко переміщення дієслова з позиції *V* на позицію *T*, де функція [+imp] переносить його на позицію *C*, що пояснює таким чином ініціальну позицію дієслова в реченні. Відбувається також пересув із позиції *Spec* у *VP* на позицію *Spec* у *TP*, заповнюючи місце підмета в реченні (Potsdam, 2007: 251).

В англійській мові XV–XVII ст. імперативи є домінуючим типом директивних мовленнєвих актів. Оскільки імперативи входять до складу наказових речень, то варто зазначити, що це був єдиний тип дієслівних речень, які ще з давньоанглійського періоду зберегли односкладову структуру. Зміни, які відбуваються у сфері наказових речень, мали переважно морфологічний характер і були пов'язані з розвитком наказового способу.

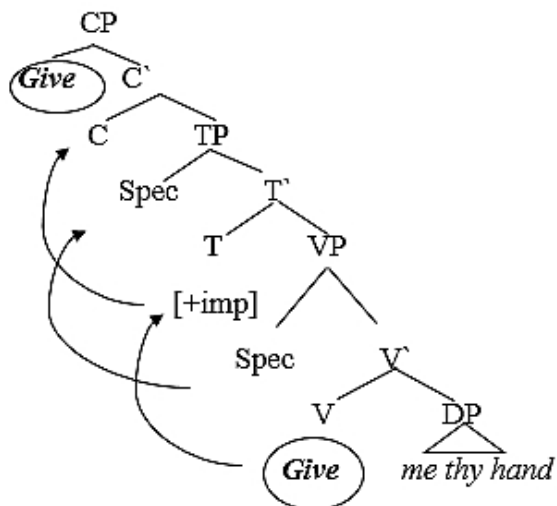
Із середньоніованглійського періоду відбувається диференціація форм наказового способу за особами. З'являються форми звертання до 3-ої особи однини та множини, а також 1-ої особи множини. Таким чином, збільшується функціонування моделі наказових речень (Іванова, Чахоян, 1976: 263). У ранньоніованглійський період починається становлення загальної моделі директивної клаузи. Імператив, в основі якого лежить звертання до 2-ої особи, все ще залишається домінуючим видом директивів.

У ранньоніованглійський період утворення імперативів відбувалося за допомогою безпосередньо самого дієслова, або дієслів, таких як *come* (cum) (1), *go* (wende) (2) and *let* (lat, lete) (3).

(1) "Lat me go," than sayde the sheriff, / "For saynte charité..." (A Gest of Robyn Hode; 801) – «Відпустіть мене, – сказав шериф, – заради всього святого...»

(2) "Give me thy hand..." (The Shoemaker's Holiday; p. 12) – «Дай мені свою руку...»

Розвідка показала, що структура цього типу імперативів була діяchronічно стійкою. Так, наприклад, речення (2) матиме структурну схему, яка відповідатиме структурній схемі імперативної клаузи в сучасній англійській мові. Пор.:



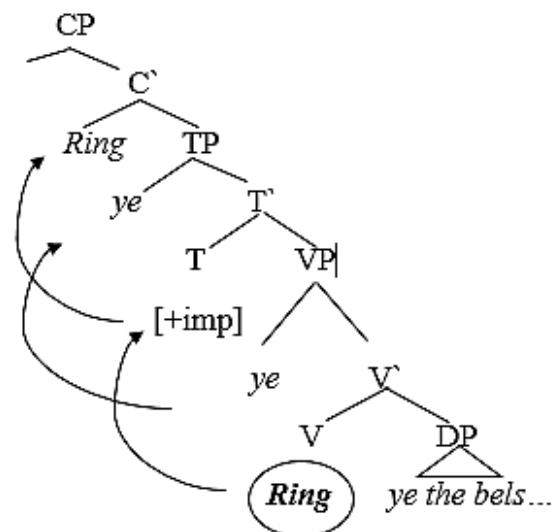
Приклад (2) показує ініціальне розташування імперативного дієслова та нульовий підмет, що доводить діяchronічну стійкість такого типу імперативного речення.

Але в досліджуваній період все ще простежується вживання імперативних речень із наявними підметами, які розташовувалися в постпозиції до імперативного дієслова та виражалися такими займенниками, як *thou, thee, ye, you*. Напр.:

(3) “*Ring ye the bells, ye yong men of the towne...*” (Epirhalmion) – «Дзвоніть у дзвони, молоді цього міста...»

(4) *And the truth tell thou me.* (A Gest of Robyn Hode, 981) – «І правду скажи мені».

Схематично зазначений вище тип імперативів можна представити у вигляді дериваційного дерева (3):

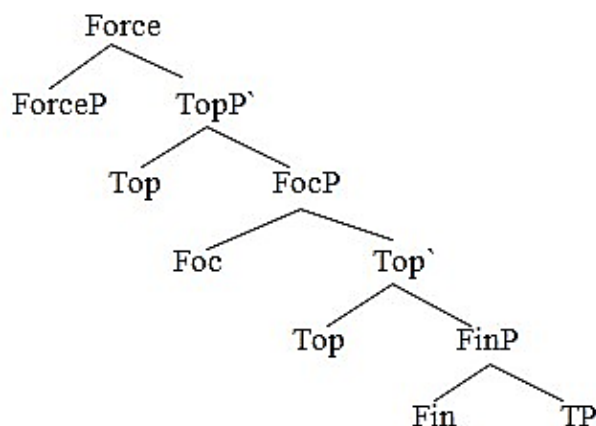


У сучасних лінгвістичних студіях вчені дедалі частіше розглядають речення з погляду теорії інформаційної структури (ІС), яка спирається на Програму мінімалізму Н. Хомського. ІС вивчає внутрішні та зовнішні функції конститuentів речення. Відповідно, ІС речення відображає його членування на відомий зміст (топiк) і нове невідоме (фокус).

Однією з найбільш відомих і поширених генеративних моделей є модель ліві периферії Л. Ріцці (Rizzi, 1997), згідно з якою компоненти ІС речення пов'язані між собою формулою:

$$ForceP > TopP > FocusP > TopP > FinP > TP...$$

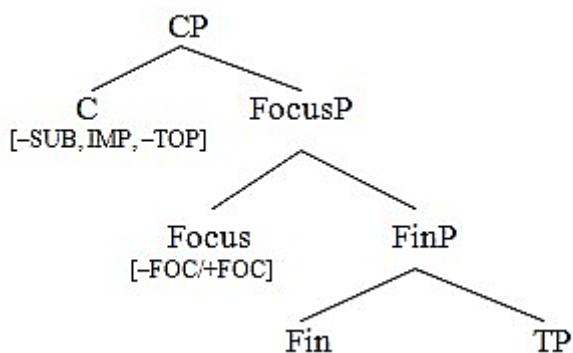
Вона складається із силової фрази (ForceP), яка показує зв'язок речення з контекстом; топiк (TopP) відображає стару інформацію в контексті; фокус (FocusP) пояснює нову інформацію; фінiтна фраза (FinP) має такі елементи, як час, стан, спосiб тощо. Звідси випливає, що топiк і фокус є проміжними елементами між ForceP і FinP. Дериваційна модель інформаційної структури речення матиме такий вигляд:



Інформаційна структура імперативів в англійській мові відрізняється від структури декларативів і питань. Ліва периферія має три позиції: комплементаризер (*complementizer*), фокус і фінiтну групу. В імперативних реченнях вершина (*head*) відсутня. Всі це буде представлено трипозиційною моделлю CP: $CP > FocusP > FinP > TP...$ (Rizzi, 1997: 281).

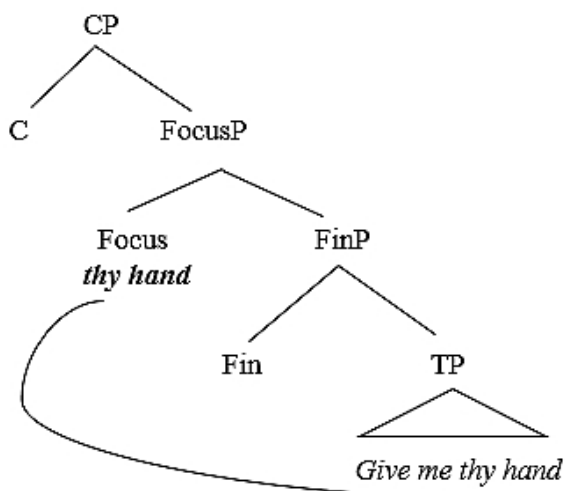
В англійській мові модель для імперативного комплементаризера має таку особливість: [-Sub, Force{IMP}, -Top]. Значущість [Top] не є у вільному варіюванні, оскільки наявність топiка [+Top] вимагатиме ще одну позицію в моделі CP. Особливості структури ліві периферії в англійській мові не дозволяють переміщення у структурі, тому відповідно C⁰ не може притягувати DP через

відсутність топика [-Top]. Наявність *Focus*⁰ залежить від того, чи представлена в реченні фокусна альтернатива (*focal alternative*).



Варто зазначити, що фокусом речення є найбільш наголошена лексична одиниця, яка формує ядро речення.

Дериваційна модель інформаційної структури речення (2) виглядатиме так:



Нуклеарний наголос у реченні падатиме на *thy hand*, що і становитиме фокус речення. Але, як уже зазначалося вище, в імперативних реченнях фокус-група може бути відсутня, що робить неможливим визначення фокусу речення. Це може відбуватися як через відсутній нуклеарний наголос, так і через відсутність нової інформації для слухача. Напр.:

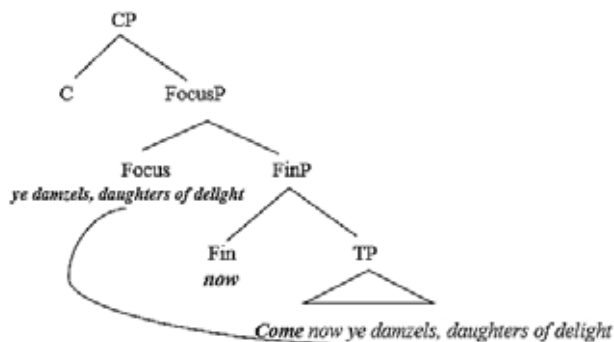
(5) “*Come now ye damzels, daughters of delight...*” (Epithalamion) – «Сюди, дівчата, дочки насолоди...»

Складність аналізу в діакронії полягає в тому, що неможливо достеменно проаналізувати інтонації у давніх текстах. Можливість такого аналізу доводить, що існування фокусу залежить саме від

нуклеарного наголосу. У реченні, представленому у прикладі (5), важко визначити найбільш наголошений елемент. Тому можемо говорити про відсутність наголосу та, відповідно, фокусу. Таким чином, інформаційна структура речення матиме таку модель:

[CP [_{FinP} *Come now ye damzels, daughters of delight*]]

Враховуючи порядок слів у зазначеному вище реченні, ми бачимо розташування всієї клаузи у фінітній групі, пересування з якої по структурі не відбувається. Сучасна англійська мова не допускала б пересув і, відповідно, інверсію в такій клаузі. Але, беручи до уваги період, із якого взятий приклад (5), а саме середньоніованглійський період XVI ст., та особливість порядку слів у цей період, який тільки починає бути схожим на той, який є в сучасній англійській мові, можна припустити, що такий рух конститuentів був можливий. Напр.:



Звідси випливає, що наголос і фокус залежать також від порядку слів у реченні.

Висновки. Матеріал дослідження імперативів дозволяє зробити висновок про наявність їх специфічних властивостей, які відрізняють імперативні клаузи від інших типів директивів. Діахронічне дослідження ранньоніованглійського періоду дозволило виділити структурні особливості, зокрема розташування імперативного дієслова та підмета. У досліджуваній період нами простежується вживання імперативних клауз із наявними підметами, які розташовувалися в постпозиції до імперативного дієслова. Такий тип наказових речень виявився діахронічно стійким і зберігся до XV ст. із часів давньоніованглійського періоду. Синтаксична модель структури імперативної клаузи з ініціальним розташуванням дієслова та нульовим підметом у досліджуваній період є аналогічною моделі в сучасній англійській мові. Це дозволяє нам зробити висновок, що становлення сучасної структури імперативних речень відбулося з кінця середньоніованглійського та початку ранньоніованглійського періодів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иванова И. П., Чахоян Л. П. История английского языка. Москва : Высш. шк., 1976. 319 с.
2. Aijmer, Karin. *Conversational Routines in English: convention and creativity*. Harlow : Longman. As cited in: Culpeper, Jonathan and Dawn Archer. 2008. Requests and directness in Early Modern English trial proceedings and play texts. In: Jucker, Andreas H. and Irma Taavitsanien (eds.). *Speech Acts in the History of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996.
3. Alcazar, A., Saltarelli, M. *The syntax of imperatives*. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.
4. Austin, John L. *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press, 1962.
5. Busse, Ulrich. Changing politeness strategies in English requests: A diachronic investigation. In: Jacek Fisiak (ed.). *Studies in English Historical Linguistics and Philology: A Festschrift for Akio Oizumi*. Frankfurt/Main : Peter Lang, 2002. P. 17–35.
6. Culpeper, Jonathan and Dawn Archer. Requests and directness in Early Modern English trial proceedings and play texts. In: Jucker, Andreas H. and Irma Taavitsanien (eds.). *Speech Acts in the History of English*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2008.
7. Fawcett, R. P. *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2000.
8. Halliday, M. A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. London and New York: Routledge, 2014.
9. Hopper, Paul J. Elizabeth Closs Traugott. *Grammaticalization*. (Cambridge Textbooks in Linguistics.) Cambridge : Cambridge University Press. 2003. P. 10–14.
10. Huddleston, R. Pullum, G. K. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
11. Jespersen, O. *Essentials of English grammar*. London : Routledge, 1933.
12. Kohnen, Thomas. "Let mee bee so bold to request you to tell me": Constructions with "let me" in the history of English directives. *Journal of Historical Pragmatics*. 2004. 5:1. P. 159–173.
13. Kohnen, Thomas. Text types and methodology of diachronic speech act analysis. In: Taavitsainen Irma, Fitzmaurice Susan (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin – New York : Mouton de Gruyter, 2007. P. 139–166.
14. Krug, Manfred. Modality and the History of English Adhortatives. in: Raphael Salkie, Pierre Busuttill & Johan van der Auwera (eds.), *Modality in English. Theory and Description (Topics in English Linguistics)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2009.
15. Ogura, Michiko. 'Gewat + Infinitive' and 'Uton + Infinitive'. *Neuphilologische Mitteilungen* 101, 2000. P. 69–78.
16. Potsdam, Eric. 'Analysing Word Order in the English Imperative'. *Linguistik Aktuell / Linguistics Today* 103. Amsterdam : John Benjamins, 2007. P. 251–272.
17. Pullum Geoffrey K. and Rodney Huddleston. Negation. In: Huddleston, Rodney & Geoffrey K. Pullum (eds.) *The Cambridge Grammar of the English Language*. 2002.
18. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. *A comprehensive grammar of the English language*. London : Longman, 1985.
19. Rizzi, Luigi. 'The Fine Structure of the Left Periphery'. In *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*, ed. Liliane Haegeman. Dordrecht : Kluwer, 1997. P. 281–337.
20. Rupp, Laura. 'Inverted' Imperatives'. In *Imperative Clauses in Generative Grammar: Studies in Honour of Frits Beukema*, ed. Wim van der Wurff. *Linguistik Aktuell/Linguistics Today* 103. Amsterdam : John Benjamins, 2007.
21. Taavitsainen, Irma, Jucker, Andreas H. Speech acts verbs and speech acts in the history of English. In: Taavitsainen Irma, Fitzmaurice Susan (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin – New York : Mouton de Gruyter, 2007. P. 107–138.

REFERENCES

1. Ivanova I.P., Chakhoyan L. P., 1976. Istoriia angliiskoho yazyka [History of English Language]. Moskva: Vysshiaia shkola. 319 p. [in Russian].
2. Aijmer, Karin. 1996. *Conversational Routines in English: convention and creativity*. Harlow: Longman. As cited in: Culpeper, Jonathan and Dawn Archer. 2008. Requests and directness in Early Modern English trial proceedings and play texts. In: Jucker, Andreas H. and Irma Taavitsanien (eds.). *Speech Acts in the History of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
3. Alcazar, A., Saltarelli, M. 2014. *The syntax of imperatives*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
5. Busse, Ulrich. 2002. Changing politeness strategies in English requests: A diachronic investigation. In: Jacek Fisiak (ed.). *Studies in English Historical Linguistics and Philology: A Festschrift for Akio Oizumi*. Frankfurt/Main: Peter Lang. P. 17–35.
6. Culpeper, Jonathan and Dawn Archer. 2008. Requests and directness in Early Modern English trial proceedings and play texts. In: Jucker, Andreas H. and Irma Taavitsanien (eds.). *Speech Acts in the History of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
7. Fawcett, R. P. 2000. *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
8. Halliday, M. A. K. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. London and New York: Routledge.
9. Hopper, Paul J. Elizabeth Closs Traugott. 2003. Reprint. *Grammaticalization*. (Cambridge Textbooks in Linguistics.) Cambridge: Cambridge University Press. Original edition 1993. P. 10–14.

10. Huddleston, R., Pullum, G. K. 2002. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Jespersen, O. *Essentials of English grammar*. 1933. London: Routledge.
12. Kohnen, Thomas. 2004a. "Let mee bee so bold to request you to tell me": Constructions with "let me" in the history of English directives. *Journal of Historical Pragmatics*. 5:1, P. 159–173.
13. Kohnen, Thomas. 2007. Text types and methodology of diachronic speech act analysis. In: Taavitsainen Irma, Fitzmaurice Susan (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. P. 139–166.
14. Krug, Manfred. 2009. Modality and the History of English Adhortatives. in: Raphael Salkie, Pierre Busuttill & Johan van der Auwera (eds.), *Modality in English. Theory and Description (Topics in English Linguistics)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
15. Ogura, Michiko. 2000. 'Gewat + Infinitive' and 'Uton + Infinitive'. *Neuphilologische Mitteilungen* 101. P. 69–78.
16. Potsdam, Eric. 2007. 'Analysing Word Order in the English Imperative'. *Linguistik Aktuell / Linguistics Today* 103. Amsterdam: John Benjamins. P. 251–272.
17. Pullum Geoffrey K. and Rodney Huddleston. 2002. Negation. In: Huddleston, Rodney & Geoffrey K. Pullum (eds.) *The Cambridge Grammar of the English Language*.
18. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
19. Rizzi, Luigi. 1997. 'The Fine Structure of the Left Periphery'. In *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*, ed. Liliane Haegeman. Dordrecht: Kluwer. P. 281–337.
20. Rupp, Laura. 2007. 'Inverted' Imperatives'. In *Imperative Clauses in Generative Grammar: Studies in Honour of Frits Beukema*, ed. Wim van der Wurff. *Linguistik Aktuell/Linguistics Today* 103. Amsterdam: John Benjamins.
21. Taavitsainen, Irma, Jucker, Andreas. H. 2007. Speech acts verbs and speech acts in the history of English. In: Taavitsainen Irma, Fitzmaurice Susan (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. P. 107–138.

УДК 81'36'42:81-114

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209423>**Наталія ІВАНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-9925-1285**доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) pyasta3@vtei.com.ua***Ніна ІВАНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-8111-3645**доктор філологічних наук,
професор кафедри методики філологічних дисциплін
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) pyasta4@gmail.com*

ДІЄСЛІВНА СИНТАГМАТИКА НАУКОВОЇ МОВИ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Стаття містить результати контрастивного аналізу синтагматичних параметрів українських та англійських дієслів у контексті наукового дискурсу. Методологія дослідження базувалася на комплексному підході, який враховував системність мови, зіставлюваність мовних систем у синхронії та дискурсивну типологію. Для двобічного міжмовного дослідження за основу зіставлення (*tertium comparationis*) було обрано модель простого речення дієслівної будови, у проекції на яку встановлено реченнєвотвірний потенціал дієслів, що функціонують у мові науки. Для об'єктивності опису розмежовано поняття «предикативний мінімум речення» / «номінативний мінімум речення» та наведено аргументи на користь використання при зіставному аналізі номінативної моделі простого речення дієслівної будови, яка містить предикативний центр (опорне дієслово) та придієслівні обов'язкові компоненти як експлікатори синсемантизму. Типологію моделей простих речень дієслівної будови, представлену предикативною, предикативно-однооб'єктною, предикативно-обставинною, предикативно-двооб'єктною та предикативно-об'єктно-обставинною моделями, було сформовано за допомогою методик дистрибутивного та трансформаційного аналізу, які уможливили ідентифікацію правобічних поширювачів дієслів із визначеною синтаксичною семантикою. Емпіричною базою дослідження слугували реченнєві конструкції, а саме прості дієслівні речення, де позицію присудка заповнили особові дієслова в активному стані. Речення, вилучені з наукових статей, а також мовних корпусів української та англійської мов, було ранжовано відповідно до виділених моделей речень із застосуванням прийому елімінування, який формалізував силу підрядного придієслівного зв'язку та розмежував обов'язкові / факультативні придієслівні компоненти. Метод кількісних підрахунків об'єктивував емпіричні дані й уможливив проведення контрастивного аналізу синтагматичних параметрів дієслів у науковому дискурсі. Результати дослідження засвідчили спільну тенденцію як української, так і англійської мов до превалювального використання в науковому дискурсі предикативно-однооб'єктної моделі простого речення. Корелятивний ізоморфізм простежено і в нечастому вживанні предикативної моделі простого речення дієслівної будови як нетипової для мови науки. Здійснене дослідження довело ефективність використання лінгвістичного моделювання для діагностики синтагматичних виявів дієслівних систем у сфері реченнєтворення. Розроблена методика є перспективною для розбудови контрастивної дискурсології.

Ключові слова: синтагматика, дієслова української та англійської мов, модель речення простої дієслівної будови, зіставний аналіз, науковий дискурс.

Natalia IVANYTSKA,*orcid.org/0000-0002-9925-1285**Doctor of Philological Sciences, Professor,
the Chief of Foreign Languages and Translation Department
of Vinnytsia Institute of Trade and Economics
of Kyiv National University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) pyasta3@vtei.com.ua***Nina IVANYTSKA,***orcid.org/0000-0001-8111-3645**Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Methodology of Philology Teaching and Stylistics of the Ukrainian Language
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) Pyasta4@gmail.com*

VERB SYNTHAGMATICS OF THE ACADEMIC LANGUAGE: A CONTRASTIVE ASPECT

The paper surveys a contrastive analysis of the syntagmatic parameters of Ukrainian and English verbs in the academic discourse. The methodology of the study combines structural and contrastive approaches. This provides a basis for revealing systematic nature of language and the comparability of language systems in synchrony. Widely considered to be a good way to choose tertium comparationis beyond a language we identify the model of sentences of a simple verbal structure as a basis for comparison. An important question associated with our approach is to distinguish between "predicative minimum of a sentence" and "nominative minimum of a sentence". We have shown that nominative minimum of a sentence is more appropriate for the bilateral comparative analysis. Such sentence models contain predicative center (head verb) and the adverbial obligatory components as explicators of synthesis. Separate sentence models (predicative, predicative-one objective, predicative-adverbial, predicative-two-objective, predicative-objective-adverbial) were implemented using the methods of distributive and transformational analysis, which made it possible to identify right-sided components. The data of the research was created by sentence constructions, namely simple verbal sentences with personal verbs in the active state. The sentences were collected from academic papers, as well as Ukrainian and English language corpora. They were ranked according to the sentence models with the elimination techniques to formalize the compulsory / optional affirmative components. The method of quantitative calculations helped to reveal the peculiarities of the syntagmatic parameters of verbs in scientific discourse. The results of the study showed a common tendency of Ukrainian and English to using predicative sentences with one object in the academic discourse. Correlative isomorphism has also been observed in the low usage of predictive models as being atypical for the academic style. The research has significant benefits in terms of contrastive syntagmatics. In addition, this is an important advantage of the linguistic modelling for constrictive studies of discourse.

Key words: syntagmatics, Ukrainian and English verbs, model of a simple verbal sentence structure, comparative analysis, academic discourse.

Постановка проблеми. Сьогодні лінгвістика, маючи вагомі здобутки в різних теоріях і течіях (когнітивній, функціональній, комунікативній та ін.), знову повертається до розуміння того, що мовна одиниця є тим унікальним феноменом, сутність якого можна зрозуміти насамперед з оперттям на власне лінгвістичну інтерпретацію її категорійних ознак. У цьому аспекті різнобічна характеристика дієслова як домінувальної частини мови із властивими їй лексико-семантичними парадигмами та синтаксичними рядами видається, з одного боку, доволі вичерпно описаною, особливо внутрішньомовно, а з іншого – відкритою для подальших наукових дискусій, зокрема в зіставній площині.

Відкритим для наукового осмислення, а отже, і актуальним з огляду на запити сучасної лінгвістики видається зіставлення реченнєвотвірного потенціалу дієслів, зреалізованого в моделях простих речень дієслівної будови. Ймовірно, що контрастивні виміри дієслівної синтагматики значною мірою є зумовленими дискурсивними обмеженнями на вживання тих чи інших реченнєвих моделей з огляду на семантико-граматичні параметри текстів різних стилей і жанрів. У наших попередніх працях ми торкалися окремих аспектів наукової мови (Іваницька, Іваницька, 2019: 63), що заклало основу для розширення власних дослідницьких парадигм задля виявлення характеристик дієслівних дискурсивних потенцій дієслова. Науковий дискурс із властивою йому логічністю, послідовністю викладу думок і суджень, тонкому

симбіозу суб'єктивності та доказовості, важливістю аргументації та переконання, беззаперечно, є специфічним щодо реалізації реченнєвотвірного потенціалу дієслів.

Аналіз досліджень. Моделювання не є новим для синтаксичних досліджень. Моделями використовують і контрастивісти, які встановлюють спільне та відмінне в міжмовній реалізації тих чи інших моделей. Синтаксична теорія в україністиці та германістиці будувалася в різних дослідницьких площинах. Водночас, попри різнопарадигмальні параметри синтаксичної теорії, питання синтагматичної сполучуваності завжди перебувало в епіцентрі наукових дискусій як у лінгвоставістиці (А. П. Грищенко, А. П. Загнітко, Н. Л. Іваницька, О. І. Леута, Т. П. Ломтєв, О. С. Мельничук, М. В. Мірченко, В. Д. Шинкарук, К. Ф. Шульжук, В. С. Юрченко та ін.), так і в лінгвогерманістиці (Л. І. Белєхова, І. П. Іванова, Е. Я. Мороховська, Г. Г. Почепцов, Н. М. Раєвська, J. Anderson, C. Baker, C. Berk, E. K. Brown, Ch. Fillmore, Ch. Fries, T. Givón, M. Halliday, R. Kreyer, J. Miller, P. Matthews та ін.). Встановлення внутрішньосистемних зв'язків і відношень стали підґрунтям для розвитку сучасної контрастивістики з орієнтацією на досягнення граматики та лінгвістики тексту.

Мета нашої роботи полягає у з'ясуванні специфіки організації різномовного наукового дискурсу (а саме наукової статті) щодо використання в ньому найбільш типових моделей простих речень дієслівної будови, виділених з оперттям на обов'язковий синтаксичний придієслівний

зв'язок. Основними робочими завданнями дослідження стали: 1) обґрунтування можливості використання моделі простого речення як основи зіставлення дієслівної синтагматики; 2) формування вибірки реченневих конструкцій, побудованих за визначеними моделями простих дієслівних речень; 3) встановлення кількісних показників вживання різних моделей простих речень дієслівної будови в мові наукової статті; 4) виявлення кореляційних співвідношень українських та англійських дієслів як реченневотвірних елементів наукового дискурсу.

Об'єкт дослідження – дієслова української та англійської мов. Предмет дослідження – синтагматичні параметри українських та англійських дієслів в аспекті синтаксичного оформлення сучасного наукового дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Для проведення міжмовного аналізу дієслівної синтагматики було залучено 1 000 реченневих структур (500 українськомовних і 500 англійськомовних). Реченневі конструкції було відібрано з наукових статей, розміщених у вільному доступі на веб-сторінках наукових журналів гуманітарної сфери: «Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія Філологія», «Проблеми зіставної семантики», «Теоретична і дидактична філологія», «Типологія і функції мовних одиниць» (<http://www.nbuv.gov.ua/node/1539>); «Applied Linguistics» (<https://academic.oup.com/applij>), «International Journal of Language & Literature» (<http://ijll-net.com>), «International Journal of Linguistics & Communication» (<http://dx.doi.org/10.15640/ijlc.v6n2a1>), «Journal of Pragmatics» (<https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatic>), «Journal of Semantics» (<https://academic.oup.com>). Емпіричну базу сформували також приклади із Корпусу української мови <http://www.mova.info/corpus.aspx> і Британського національного корпусу (British National Corpus <https://www.english-corpora.org/bnc/>).

Вибір реченневих конструкцій був попередньо обмежений нашими умовами (прості речення дієслівної будови, предикативну функцію в яких виконують особові дієслова в активному стані), що звузило дослідницьку базу і дало змогу сконцентруватися на означеній меті та завданнях.

У дослідженні використано комплексну методику, яка ґрунтується на таких основних методологічних підходах до об'єкта дослідження: *системному*, за якого об'єкт виступає впорядкованою за структурними законами сукупністю елементів із властивими йому зв'язками та відношеннями; *зіставному*, що уможливорює вияв спільних і спе-

цифічних рис зіставлюваних мов у синхронії; *дискурсивному*. Було використано такі методи та прийоми: *описовий* із прийомами наскрізного виписування та систематизації – для інвентаризації об'єкта дослідження, узагальнення спостережень над зібраним фактичним матеріалом; *методик дистрибутивного та трансформаційного аналізу* – для ідентифікації правобічних поширювачів дієслів із визначеною синтаксичною семантикою; *прийому елімінування* – для формалізації сили підрядного придієслівного зв'язку та розмежування на цій основі обов'язкових / факультативних придієслівних компонентів як експлікаторів корелятивності у сфері автосемантичних / синсемантичних дієслів. Крім того, ми використали *лінгвістичне моделювання* (для діагностики синтагматичних виявів дієслівних систем у сфері реченнетворення) та залучили *метод кількісних підрахунків* (для об'єктивації емпіричних даних та оцінки вірогідності результатів).

Міжмовні дослідження традиційно можуть мати улатеральну чи білатеральну основу, тобто бути однібічними або двобічними. Для наших розвідок пріоритетною є білатеральність, оскільки вона дає змогу виявити особливості мовних одиниць як вербалізованих виразників денотатів, а отже, простежити національну специфіку лінгвального осмислення позамовного світу (М. П. Кочерган, Р. Штернеманн) (Іваницька, 2011: 124). За білатерального підходу ключовим постає вибір основи зіставлення як певної позамовної субстанції, тобто сконструйованої дослідниками певної моделі, реалізація якої є специфічною в кожній із мов. Відповідно класифікаційні схеми, або моделі речення, вважаємо надійним, випробуванним часом і філологічним досвідом інструментом наукового пізнання різномовних систем. Моделі речення видаються придатними для контрастивного зіставлення з тієї причини, що вони об'єктивують ті зв'язки та відношення, які є особливим у відображенні позамовної дійсності.

Варто додати, що, обираючи синтаксичну модель як основу зіставлення, дослідники стикаються із низкою суперечностей і неоднозначностей, особливо коли до зіставлення залучають різноструктурні мови. Так, наприклад, лінгвоста-вісти широко використовують категорійну ознаку «підрядний зв'язок» і «підрядний синтаксичний зв'язок» (такі поняття є визначальними для нашого процесу моделювання). Використання ж такого поняття в англістиці, хоч і має прибічників, вимагає уточнення з огляду на особливості його реалізації в англійському словосполученні

та реченні. Відповідно, модель, з одного боку, виявляє ознаки суб'єктивізму, відносності, «відкритості», з іншого – завжди слугує підґрунтям для поглибленого вивчення мовних реальностей і встановлення нових закономірностей у їхній структурі, семантиці, функціях.

Об'єкт нашого дослідження обмежено реченнєвотвірним потенціалом дієслів у межах простих дієслівних речень. Відповідно, емпіричний матеріал було досліджено з опертям на модель простого речення дієслівної будови як основи зіставлення українських та англійських дієслів в аспекті їхньої реченнєвотвірної синтагматики. Зауважимо, що смислове наповнення метаєдиниці «модель речення» залежить від вихідних позицій розмежування «предикативного мінімуму» vs «номінативного мінімуму» речення. Тоді як прихильники предикативного мінімуму речення враховують насамперед формальну будову предикативної основи, розробники теорії номінативного мінімуму вказують на ширший набір компонентів, покликаних структурно виконувати функцію повідомлення. У теорії українських граматистів «предикативний мінімум» – це формально-синтаксична структура елементарного простого речення, сформована «лише конститутивними з формально-синтаксичного погляду членами речення», що не дає змогу віднести до неї навіть ті прислівні поширювачі, які видаються необхідними для реалізації синтаксичної потенції слів» (Вихованець, 1993: 135). На противагу, «номінативний мінімум речення» – це розширена схема, яка містить мінімальну структурну схему речення (головні компоненти) й обов'язкові прислівні поширювачі, необхідні для реалізації реченням номінативної функції. Такий підхід кваліфікує номінативну модель речення як розширену формально-синтаксичну структуру, опосередковану семантико-синтаксичною структурою речення (І. Р. Вихованець, Н. Л. Іваницька).

Отже, модель речення дієслівної будови кваліфікуємо як синтаксичну конструкцію, яка виступає предикативним мінімумом із дієсловом (дієсловами) у ролі головних компонентів разом із обов'язково залежними придієслівними компонентами первинної (придієслівної) залежності.

Зауважимо, що сутнісною ознакою номінативної моделі простого речення дієслівної будови є насамперед його структурна завершеність, що корелює із найголовнішою функцією речення – комунікативною. Для визначення межі інформативної «достатності» ми послідовно використовували прийом елімінування, сутність якого полягає у виокремленні елементарного з комунікативного

боку речення. Процес елімінування може бути поетапним: елімінуються частини, що ускладнюють структуру речення, детермінанти як компоненти приреченнєвої залежності, інші неголовні компоненти прислівної залежності. Як підсумок кожного етапу перевіряють утворений трансформ на предмет функціонування його як конструкції з усіма властивими йому реченнєвими ознаками., напр.: *In this way, individual fashion bloggers express their unique voices* → *Individual fashion bloggers express their unique voices* → *Bloggers express their unique voices* → *Bloggers express voices*.

Під час нашого дослідження було виокремлено типові моделі простих речень дієслівної будови: 1) предикативну (із нульовим експлікатором синсемантизму); 2) предикативно-однооб'єктну; 3) предикативно-обставинну; 4) предикативно-двооб'єктну; 5) предикативно-об'єктно-обставинну. Коротко зупинимось на особливостях функціонування таких моделей у мові наукової статті.

За нашими спостереженнями, науковий дискурс виявляє обмеженість у використанні предикативної моделі, що пояснюється специфікою дієслівної лексики мови науки. Інституційний характер наукового дискурсу вимагає переконливості й аргументованості для доказовості наведених фактів. Для цього найбільш придатними видаються дієслова дії, тоді як дієслова стану (саме вони спеціалізуються насамперед на предикативних моделях) вживаються вкрай рідко. Більше того, дієслова, які формують таку модель, є автосемантизованими, тобто вони втрачають синсемантичні ознаки через певні контекстуальні та дискурсивні обставини: укр. *Кількість таких прикметників зростає*; *Інтердискурс текстової та усної комунікації, як і інтертекст, як і дискурс загалом існує, функціонує, діє, впливає на рівень, стан, якість освітньої та наукової інформації*; англ. *However, prior studies have failed; The claim they make is a strong one: it is that languages differ, not word by word*. Зіставний аналіз предикативних моделей наукового дискурсу засвідчив перевагу (2,2% українських фіксацій на противагу 1,0% англійським) українських речень, що пояснюють внутрішньосистемні чинники (аспектуальне та рефлексивне маркування українських дієслів).

Найбільш репрезентативною як в українському, так і в англійському науковому дискурсі стала предикативно-однооб'єктна модель простого речення дієслівної будови (78,4% українських фіксацій і 86,8% англійських). Корелятивні ознаки реченнєвих структур обох мов, об'єднаних такою моделлю, відбито в тому, що:

а) структуру речень формують синсемантичні дієслова, котрі на рівні семантичних єдностей прогнозують одну сильну позицію для заповнення її відповідними (найчастіше іменниковими / займенниковими) структурами, що в реченні кваліфіковано обов'язковим придієслівним компонентом; б) обов'язковий компонент об'єктної семантики українського речення в типовій морфологічній формі знахідного відмінка відповідає формі непрямого відмінка англійського речення.

Семантика дієслів, які утворюють таку модель, є доволі розгалуженою. Здебільшого лексико-семантичну парадигму такої моделі формують дієслова дії (як в українській, так і в англійській мовах), що вказують на розумову діяльність, створення об'єкта, переміщення. Крім того, для реалізації зазначеної моделі в науковому дискурсі активно використовують дієслова із семантикою відношення, а саме: відношення-ставлення, відношення-володіння. Мовленнєва реалізація дієслів зазначеної семантики передбачає обов'язкову участь двох предметних субстанцій, які позиціонують підмет і обов'язковий придієслівний компонент формально-синтаксичної структури речення: *контролювати* (що-н.), *змінювати* (що-н.), *заявляти* (що-н.), *вимагати* (що-н.), англ. *to choose* (smth.), *to clear* (smth.), *to collect* (smth.), *to compose* (smth.), *to decide* (smth.), *to declare* (smth.), *to demand* (smth.).

Всі предикативно-однооб'єктні моделі речень у зіставлюваних мовах об'єднує саме обов'язковий зв'язок між синсемантичним дієсловом і залежною від нього частиною, котра, компенсуючи недостатню семантику дієслова, вступає з останнім в об'єктні синтаксичні відношення, пор.: укр. *Дослідник також описав період заслання Шевченка*; *Караулов розробив також дефініцію прецедентного тексту (ПТ)*; англ. *The results confirm our hypotheses*; *Section 5 concludes the paper*; *These facts suggest a special status for Identity and Magnitude*; *The analysis focused on hyphenated phrasal expressions* (hereafter HPEs).

Арсенал реченнєвих конструкцій, побудованих за предикативно-обставинною моделлю, у науковому дискурсі є невеликим (4,8% в українській і 3,6% в англійській мовах). Формальна співвідносність аналізованих структур значною мірою залежить від внутрішньомовних чинників, зокрема наявних у кожній із мов компенсаторів синсемантизму дієслівних одиниць, здатних вказувати на локалізацію буття, напрямок дії та темпоральну, кількісну й іншу оцінку субстанції: укр. *Іменники таких конструкцій поводяться невизначено*; англ. *It performs well, giving good results*.

Предикативно-двохоб'єктна модель об'єднує речення обох мов із дієсловами, які утворюють трьохелементні семантичні єдності, номінуючи розчленовані процесуальні денотати (9,2% укра-

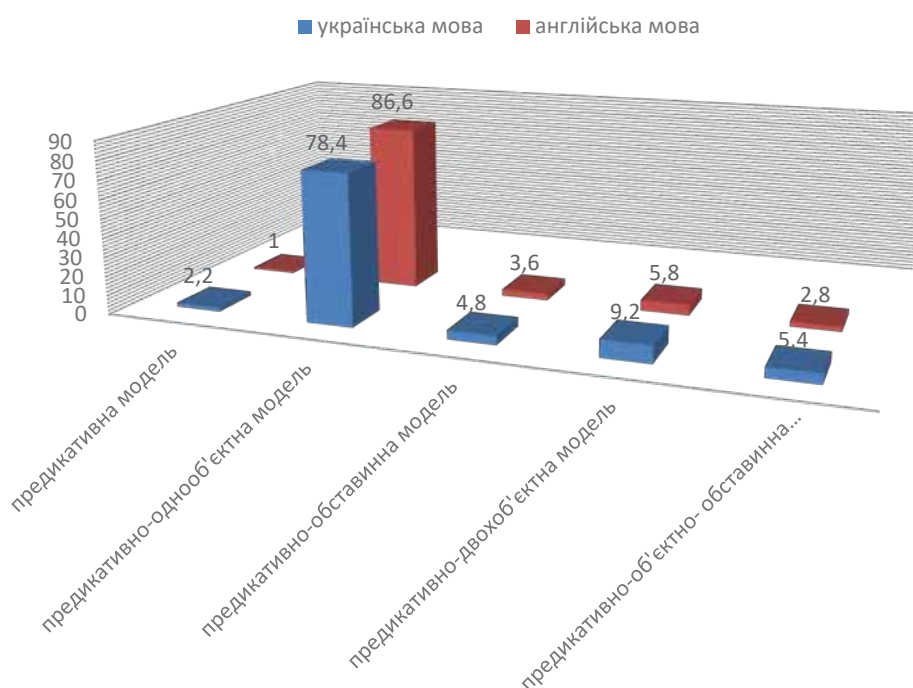


Рис. 1. Реалізація типових моделей простих речень дієслівної будови в науковому дискурсі

їнських і 5,8% англійських фіксацій): *Софісти ототожнювали мудрість зі знанням; Ця риса формує в українця певне світобачення; Більшість фольклористів не залучають до народного епосу твори усної прози; Письмові джерела повідомляють нам про участь у військових діях слов'янських жінок; англ. *The results will provide the basis for investigating the relations between functions in Section 4; Although high frequency of co-patterning between two functions provides good evidence for affinity between them.**

Предикативно-об'єктно-обставинна модель типізує реченнєві структури обох мов, утворені на ґрунті трьохелементних семантичних єдностей із «двоспрямованими» синсемантичними дієсловами. У реченнях із такими дієсловами у вираженні денотативної ситуації беруть участь суб'єкти, об'єкти й обставини. У реченнєву структуру входять обов'язкові придієслівні компоненти з об'єктним синтаксичним значенням та обов'язкові придієслівні компоненти обставинної семантики: укр. *Їх ми будемо класифікувати як окремо взяті слова-вульгаризми; Основною одиницею словозмінної системи ми будемо вважати слово як множинну всіх його словоформ (парадигм); англ. *More recent research has examined the present perfect synchronically and diachronically.**

В обох мовах такі структури є не часто вживаними. Водночас для англійської мови вони виявилися частотнішими (5,4% українських і 2,8% англійських фіксацій).

Узагальнені підрахунки щодо особливостей функціонування в науковому дискурсі синтаксичних моделей речень простої дієслівної будови узагальнено на рис. 1.

Висновки. Виділені для зіставлення моделі речень дієслівної будови стали надійним *tertium comparationis* при зіставленні досліджуваного мов-

ного матеріалу. Моделювання спиралося насамперед на синтагматичні параметри дієслівних систем зіставлюваних мов, що передбачало врахування автосемантичної / синсемантичної природи дієслів як опорних елементів семантичних єдностей, транспонованих у речення. Крім того, моделі речень було ранжовано з урахуванням узагальненої синтаксичної семантики експлікаторів синсемантизму (об'єктної та обставинної), що дало змогу встановити обсяги ознак синтагматичної дієслівної корелятивності. Моделювання стало вдалим підґрунтям для подальшого занурення в особливості функціонування дієслів у наукового тексті (зокрема статті) як специфічному жанрі наукової мови.

Підсумовуючи, зауважимо, що як в українському, так і в англійському науковому дискурсі простежується загальна тенденція до перевагування певних моделей реченнєвих структур і мінімізації інших. За кількісними підрахунками, дієслівні системи української та англійської мов виявилися відносно корелятивними щодо утворення ними предикативних моделей із обов'язковими поширювачами із незначною диспропорцією в межах виокремлених предикативно-об'єктних, предикативно-двооб'єктних, предикативно-обставинних і предикативно-об'єктно-обставинних моделей. Випрацьована методика дослідження має перспективу екстраполяції на інші синтагматичні параметри української та англійської дієслівних систем, а також на встановлення міжмовних співвідношень у сфері інших частиномовних класів повнозначних слів. Перспективи подальших досліджень вбачаються в можливості поєднання здійсненого системно-структурного міжмовного опису з іншими підходами до аналізу мовних явищ, зокрема з комунікативно-прагматичним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
2. Іваницька Н. Б. Дієслівні системи української та англійської мов: парадигматика і синтагматика : монографія. Вінниця : СПД Главацька, 2011. 636 с.
3. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові. Київ : Вища шк., 1986. 167 с.
4. Іваницька Н. Б., Іваницька Н. Л. Комунікативно-прагматичний потенціал інтерогативів англійської мови: наукової статті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: Філологічні науки*. 2019. № 1. С. 63–69.
5. Ковальська Н. А. Релевантність експресивності в науково-популярних текстах економічного дискурсу. *Філологічні науки. Вісник Запорізького національного університету*. 2015. № 1. С. 376–385.
6. Aarts B., Meyer C. *The verb in contemporary English: theory and description*. Cambridge University Press. 2006. P. 328–329.
7. Cortes V. The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose. *Applied Linguistics*. 2005. P. 56–71.
8. Defrancq B. Contrasting contrastive approaches. *Language in contrast*. 2015. № 15. P. 1–3. <https://doi.org/10.1075/lic.15.1.01def>
9. Deshors S. Zooming in on Verbs in the Progressive: A Collostructional and Correspondence Analysis Approach. *Journal of International linguistics*. 2017. № 45 / 3. P. 260–290.

10. Fathy Khalifa M. Contrastive Analysis, Error Analysis, Markedness Theory, Universal Grammar and Monitor Theory and their Contributions to Second Language Learning. *International Journal of Linguistics*. 2018. № 10. P. 12–41. <https://doi.org/10.5296/ijl.v10i1.12479>.

11. Fillmore C. J. Construction grammar course book. Berkeley : University of California, 1992. 113 p.

12. Kayne R.S. Comparisons and contrasts (Oxford Studies in Comparative Syntax). Oxford : Oxford University Press, 2010. P. 123–272. <https://doi.org/10.1017/S002222671100020X>

13. Levin B., Rappaport M. *Argument realization*. Cambridge University Press, 2005. P. 278–279

14. Swales J. M. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. Ann Arbor, 2004. P. 217.

REFERENCES

1. Vykhovanets, I. R. (1993). Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Ukrainian Grammar. Syntax]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

2. Ivanytska, N. (2011). Diieslivni systemy v Ukrainskii ta angliiskii movach: paradygmatyka ta syntagmatyka [Verbal Systems in Ukrainian and English: paradigmatics and syntagmatics]. Vinnytsia: Nova knyha. [in Ukrainian].

3. Ivanytska, N. L. (1986). Dvoskladne rechennia v ukrainskii movi [Two –member Sentence in Ukrainian]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

4. Ivanytska, N. B., Ivanytska, N. L. (2019). Komunikatyvno-prahmatychnyi potentsial interohatyviv anhlomovnoi naukovoї statti [Communicative and pragmatic potential of the interrogatives in the English scientific papers]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka: Filolohichni nauky* [Zhytomyr Ivan Franko State University Journal]. № 1. P. 63–69 [in Ukrainian].

5. Kovalska, N. A. (2015). Relevantnist ekspresyvnosti v naukovo-populiarnykh tekstakh ekonomichnoho dyskursu [Relevance of expressiveness in popular science texts of economic discourse]. *Filolohichni nauky. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu* [Zaporizhia National University Journal. Philology]. № 1. P. 376–385 [in Ukrainian].

6. Aarts, B. & Meyer, C. (2006). The verb in contemporary English: theory and description. Cambridge University Press. P. 328–329.

7. Cortes, V. (2005). The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose. *Applied Linguistics*. P. 56–71.

8. Defrancq, B. (2015). Contrasting contrastive approaches. *Language in contrast*. № 15. P. 1–3. <https://doi.org/10.1075/lic.15.1.01def>.

9. Deshors, S. (2017). Zooming in on Verbs in the Progressive: A Collostructional and Correspondence Analysis Approach. *Journal of International linguistics*. № 45 / 3. P. 260–290.

10. Fathy Khalifa, M. (2018). Contrastive Analysis, Error Analysis, Markedness Theory, Universal Grammar and Monitor Theory and their Contributions to Second Language Learning. *International Journal of Linguistics*. № 10. P. 12–41. <https://doi.org/10.5296/ijl.v10i1.12479>.

11. Fillmore, C. J. (1992). Construction grammar course book. Berkeley: University of California.

12. Kayne, R. S. (2010). Comparisons and contrasts (Oxford Studies in Comparative Syntax). Oxford: Oxford University Press. P. 123–272. <https://doi.org/10.1017/S002222671100020X>.

13. Levin, B. & Rappaport, M. (2005). *Argument realization*. Cambridge University Press. P. 278–279.

14. Swales, J. M. (2004). Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. Ann Arbor. P. 217.

УДК 821.161.2.09(092):801.73(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209424>

Петро ІВАНИШИН,

orcid.org/0000-0002-9624-0994

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури та теорії літератури
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *pivanyshyn@gmail.com*

Віра КОЗАЧОК,

orcid.org/0000-0002-4355-9328

старший лаборант кафедри української літератури та теорії літератури
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *Virusik89@ukr.net*

ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ ШЕВЧЕНКОЗНАВЧОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ ЛЕОНІДА БІЛЕЦЬКОГО: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

У статті у пропедевтичному ракурсі досліджуються характерні риси шевченкознавчої герменевтики відомого українського вченого Леоніда Білецького (1882–1955). Автори, базуючись на найбільш методологічно значущому другому томі «Кобзаря» Т. Шевченка 1952 р., упорядкованому та прокоментованому Л. Білецьким, окреслюють основні методологічні ідеї дослідника. Ці важливі аспекти інтерпретаційного досвіду вченого досягаються через застосування герменевтичного методу, а також структурального, компаративістичного, постколоніалістичного та націоналістичного підходів. Доводиться, що шевченкознавча інтерпретаційна модель діаспорного ученого є конгеніальною художньому мисленню Т. Шевченка і синтезує герменевтику передусім із націоналістичною та христологією. Це надає шевченкознавчим студіям і коментарям дослідника теоретичної глибини та переконливості.

Герменевтична структура Л. Білецького відображає смислову структуру поезії самого Т. Шевченка, виражену передусім фундаментальними екзистенціалами Бога, Батьківщини (України) та свободи, а також доповнену концептами національної держави, «національної ідеології», патріотизму як почуття й націоналізму як світогляду, національного імперативу, української вільної людини (найчастіше в образі «козака»), історіософії, національно-релігійного месіанізму, поета-кобзаря, нації як кровно-духовної спільноти та ін.

Загалом націоналістично-христологічна інтерпретаційна стратегія науковця потребує глибших тлумачень і вивірянь, зокрема в межах інших томів чотиритомного видання «Кобзаря» Т. Шевченка та інших шевченкознавчих праць Л. Білецького. За глибиною думки та широтою охопленого матеріалу цей герменевтичний підхід, котрий синтезує як провідні методологічні ідеї націоналізму та христології, залишається помітним явищем на тлі попередніх і наступних шевченкознавчих праць, зберігаючи свою наукову актуальність і ґрунтовність і в XXI ст.

Ключові слова: Леонід Білецький, шевченкознавство, герменевтика, методологія, націоналізм, христологія.

Petro IVANYSHYN,

orcid.org/0000-0002-9624-0994

PhD hab. (Philology), Professor,

Head of the Department of Ukrainian Literature and Theory of Literature
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *pivanyshyn@gmail.com*

Vira KOZACHOK,

orcid.org/0000-0002-4355-9328

Senior Laboratory Assistant of the Department of Ukrainian Literature and Theory of Literature
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *Virusik89@ukr.net*

THE MAIN ELEMENTS OF SHEVCHENKO STUDIES HERMENEUTICS OF LEONID BILETSKYI: METHODOLOGICAL ASPECTS

The characteristic features of Shevchenko studies hermeneutics of the well-known Ukrainian scientist Leonid Biletskyi (1882–1955) are investigated in the article in the propaedeutic aspect. The authors outline the main methodological ideas of the researcher, basing on the most methodologically significant second volume of “Kobzar” by T. Shevchenko

in 1952, edited and commented on by L. Biletskyi. These important aspects of the scientist's interpretive experience are comprehended through the application of the hermeneutical method, as well as structural, comparative, post-colonialist and nation-existential approaches. It is proved that the Shevchenko's interpretative model of the diasporic scientist is congenial to T. Shevchenko's artistic thinking and synthesizes hermeneutics primarily with nation-philosophy and Christology. It gives the theoretical depth and persuasiveness to the Shevchenko studies studios and commentaries of the researcher.

The hermeneutical structure of L. Biletskyi reflects the semantic structure of poetry of T. Shevchenko himself, expressed above all by the fundamental existentials of God, Motherland (Ukraine) and freedom; and also supplemented with the concepts of national state, "national ideology", patriotism as a feeling and nationalism as a worldview, national imperative, Ukrainian free man (the most often in the character of "Cossack"), historical-philosophy, national-religious messianism, poet-kobzar, nation as blood-spiritual community, etc.

In general, the nation-philosophical-Christological interpretative strategy of the scientist needs deeper interpretations and verifications, specifically within boundaries of other volumes of T. Shevchenko's four-volume edition of "Kobzar" and other Shevchenko studies works of L. Biletskyi. According to the depth of thought and breadth of the included material, this hermeneutical approach, which synthesizes nation-philosophy and Christology as the leading methodological ideas, remains a noticeable phenomenon on the background of previous and following Shevchenko studies works, preserving its scientific actuality and thoroughness in the 21st century.

Key words: Leonid Biletskyi, Shevchenko studies, hermeneutics, methodology, nation-philosophy, Christology.

Постановка проблеми. Вивчення методологічного досвіду вчених попередніх поколінь є одним із важливих завдань сучасної літературознавчої історіографії, постколоніальної гуманітаристики загалом. До таких учених належить і відомий український дослідник, історик і теоретик літератури, президент УВАН (1948–1952) професор Леонід Білецький (1882–1955). Особливо актуальним видається тлумачення шевченкознавчої методології науковця, що розроблялася без тиску та цензури марксистсько-ленінської квазінауки.

Аналіз досліджень. На жаль, творча персоналія Л. Білецького залишається все ще малознаною українським дослідникам, а тому системне вивчення його спадщини ще попереду. Окремі спостереження про життя і творчість цього вченого можна знайти у працях С. Андрусів, М. Ільницького, М. Мандрики, В. Мацька, В. Просалової, Б. Романенчука та ін. Про методологію трактування творів Т. Шевченка у працях Л. Білецького детальніше згадується лише у дисертації Марії Лупак («Шевченкознавство української діаспори (1945–1990): христологічний аспект» (2019)), і то переважно у христологічному ракурсі. Загалом же структура шевченкознавчої герменевтики діаспорного вченого, її типологічні риси не ставали окремою темою для досліджень у сучасному українському літературознавстві.

Мета статті – окреслити у пропедевтичному плані основні елементи шевченкознавчої герменевтики Леоніда Білецького. Ці важливі методологічні аспекти інтерпретаційного досвіду вченого осягаються через застосування герменевтичного методу, а також структурального, компаративістичного, постколоніалістичного та націоекзистенціального підходів. Основним матеріалом є найбільш теоретично репрезентативний другий

том «Кобзаря» Т. Шевченка, упорядкований і відредагований Л. Білецьким.

Виклад основного матеріалу. Другий том «Кобзаря» Тараса Шевченка, що побачив світ у вінніпезькому видавництві «Тризуб» у 1952 р., став органічним продовженням герменевтичного задуму головного редактора цього унікального чотири томного видання професора Леоніда Білецького. Хронологічно він охоплює період життя і твори генія від першої поїздки в Україну у 1843 р. до арешту в 1847-му.

Розпочинається том короткою редакційною передмовою, зверненою до діаспорних читачів і потенційних передплатників. У ній акцентується передусім на вміщених нижче політичних творах, «у яких геній Шевченка у всю велич національного пророка й учителя розправив свої крила, заворожив красою і глибиною свого слова своїх сучасників, показав путь до національної правди і навіки підніс ідею повного державного, національного і культурного відродження України», показав «ідею свободи української людини й української нації» (Шевченко, 1952: 7–8). Водночас редакція наголошувала на тому факті, що автор коментарів «пішов новими шляхами критичного думання і розуміння духовних шукань Шевченка» і застерігала від тих критиків, котрі, не зрозумівши інтерпретаційного новаторства, виявленого у першому томі, «завертають своїми порадами на старі шляхи традиційного думання» (Шевченко, 1952: 8).

Архітектоніка тому, що охоплює текстуальний блок (твори Т. Шевченка 1943–47 рр.), аналітичний блок (студії Л. Білецького) та текстологічний блок (редакторські коментарі до творів), дає можливість читачеві зримо, графічно побачити розвиток «критичного думання» Л. Білецького. Видання відкривається великою (на тридцять

сторінок) синтетичною статтею «Т. Шевченко й Україна», в котрій осмислюється основна концептуальна проблема Кобзаря – взаємопереплетеність долі окремої людини із долею народу та Батьківщини, а також висвітлюються основні націософські питання творчості Т. Шевченка взагалі та пропонуються відповідні їм герменевтичні ракурси осмислення. Окреслення цих інтерпретаційних ракурсів, за задумом редактора, повинно було уможливити читачам адекватне розуміння подальших творів. Першим із цих творів уміщено поему «Безталанний» (у майстерному перекладі з російської Олекси Стефановича), яка в сучасній шевченкознавчій традиції поймається як «Тризна». Поему випереджає редакторська передмова, після твору вміщено ґрунтовне, майже двадцятисторінкове тлумачення.

Основний обсяг тому (223 сторінки із 468) займає збірка «Три літа»: передмова до неї, двадцять два твори та витлумачувальні статті. Окремо редактор публікує й аналізує поему «Єретик», а також передмову та три твори (й відповідні їм студії), що мали увійти до другого «Кобзаря» (1847), – балади «Лілея», «Русалка», поема «Осика» (пізніша назва – «Відьма»). Майже сто сторінок видання займають ретельні редакторські пояснення (коментарі) до кожного твору. Як і в першому томі, твори подаються у первісному варіанті, без подальших редагувань і виправлень.

Хоча у статтях панує есеїстичний стиль із деякими публіцистичними відступами, все ж загальний підхід редактора, доктора філологічних наук, відомого теоретика та історика української літератури до аналізу художніх творів переважно академічний, базований на низці апробованих літературознавчих методів. Наприклад, дослідник знає і майстерно використовує біографізм, культурно-історичний метод, компаративізм, духовно-історичний підхід, формально-естетичний аналіз та ін. Цікаво виділяється у низці прочитань і часте звернення до класичного у метадискурсі ХІХ ст. й наново актуалізованого у ХХ-му міфологічного підходу. На відміну від деяких пізніших прочитань спадщини Кобзаря, автори котрих не лише сумнівно ототожили літературу та міф, вибудувавши на цьому мало переконливий образ Шевченка-«міфотворця», «упира» чи «шамана», а й чомусь забули послатися на шевченкознавчі праці Л. Білецького як свого прямого попередника (Іванишин, 2001), редактор вельми коректно, методологічно виправдано застосовує міфокритичні концепти й висновує відповідні їм гіпотези. Прикладом такого аналізування може бути переконання дослідника, що суть історич-

них подій для Т. Шевченка містилася «в глибинах надприродного Божого закону й Божого права», а з іншого боку – «в глибинах передісторичних і міфічних устремлінь його (українського народу. – П. І., В. К.) духу... до власної свободи» (Шевченко, 1952: 28). Іншим прикладом ефективного використання міфокритичного тлумачення може бути змістовий аналіз поеми «Наймичка» із виявленням глибокого діалогу із фольклорною традицією на тематичному рівні. Дослідник говорить про наявність двох тем у творі: перша базується на легенді про невпізнану матір-грішницю, що добровільно покутує свій гріх як наймичка і нянька, а друга – на казці про бездітних діда й бабу, яким Бог за праведність посилає прийомного сина (Шевченко, 1952: 209–210). Ще одним зразком є і семантико-символічна інтерпретація Холодного Яру в однойменному творі як глибокого «ірреального духовного символу» свободи, що розкриває «первень... міфологічно-релігійної душі народу», схоже до могил, Чигирини чи Запорозької Січі в інших поезіях (Шевченко, 1952: 283, 285).

Однак основними інтерпретаційними підходами, синтезованими в межах методологічної бази практично всіх студій дослідника, стали класична герменевтика, націософія (націоцентризм) і христологія. Христологічний метод розуміється дослідником літературознавчо – як тлумачення художніх явищ і закономірностей із позицій християнської духовності. Підхід цей повною мірою був апробований ученим у попередній шевченкознавчій монографії «Віруючий Шевченко» (Вінніпег, 1949). У Л. Білецького йшлося про інтерпретацію шевченківського універсуму з позицій органічної для художнього мислення Кобзаря «Христової правди» (Шевченко, 1952: 224). Це дозволяє дослідникові глибоко збагнути, наприклад, провідну ідею поеми «Безталанний» («Тризна»): «В службі народів ховається і служба Богові. Шлях до Бога [лежить] через визвольну працю для народу і його свободу» (Шевченко, 1952: 75).

У такий спосіб христологія тісно пов'язується із націософією (націоцентризмом чи національно-екзистенціальною методологією в термінології В. Іванишина) як тлумаченням художньої дійсності з позицій класичної філософії національної ідеї, спрямованої на осмислення і захист буття нації. Суголосність із ментальністю Т. Шевченка проявлялася у використанні дослідником націоцентричних моделей інтерпретації: філософії національної ідеї, теорії національної ідентичності чи націології (не випадково одна із структурних частин статті «Т. Шевченко й Україна»

називається «Націологія Шевченка» (Шевченко, 1952: 27)), антиколоніалізму, філософії націоналізму (наприклад, ідей Д. Донцова), етнопсихології та ін. У сенсі прямого вираження націонацентричних ідей важливою стає передмова до другого «Кобзаря», в котрій Л. Білецький виявляє цілу програму – систему «завдань свідомого українця-патріота, письменника і вченого» в межах восьми пунктів: 1) цінувати мову свого народу і писати нею свої твори; 2) цінувати фольклорні твори рідного народу; 3) не зважати на тенденційну критику росіян; 4) щоб писати, письменникові треба пізнати народне життя і самому стати людиною «в найвищому духовно-моральному розумінні»; 5) проблема національного маргіналізму письменників (Гоголя, Вальтера Скотта), котрі «себе одцуралися»; 6) критика відчуженого від рідного народу та його мови українського панства; 7) пересторога перед національною зрадою українських письменників (щоб не «проміняли рідну-добру матір на п'яницю непотребную»); 8) заклик не тужити і сумувати, а «розумно працювати на добро матері нашої, безталанної України» (Шевченко, 1952: 446–447).

Однак обидва ці методи – і христологія, і націоналізм – поєднуються в науковому мисленні редактора із герменевтикою як теорією тлумачення художньо вираженого сенсу (чи істини) національного буття, витворюючи *національно-христологічну герменевтичну* матрицю пізнання. Саме тому Л. Білецький чітко проголошує свою інтерпретаційну настанову на «вдумливе заглиблення до творів Шевченка», «у саму суть витворених ним поетичних образів, ідей», щоб перетворити «нашу стихійну любов» «у свідоме зрозуміння всієї таємниці його глибокого впливу на нашу душу», щоб вийти «до безмежної глибини... національної й мистецької сили й духовності» (Шевченко, 1952: 10). Так проявляється методологічна конгеніальність дослідника не лише із національно-екзистенціальним мисленням самого Т. Шевченка, а й із націософськими концепціями інших герменевтів. Наприклад, із теорією про «сповненість і керованість» індивіда національними цілями, переживаннями та спогадами у Вільгельма Дільтея (Дильтей, 2004: 337–343), із уявленнями Мартіна Гайдеггера про поезію як «джерело звершено-історичного тут-буття народу», в котрій кожному народові «передзакарбовані поняття про його сутність» (Хайдеггер, 1987: 311, 308), зі спостереженнями Ганса-Георга Гадамера про історико-національну детермінованість будь-якого передзнання (тезаурусу): «Дійсно, не історія нам належить, а ми

належимо історії. Задовго до того, як ми почнемо осягати самі себе в акті рефлексії, ми з цілковитою самоочевидністю осягаємо самих себе як члени родини, суспільства і держави, серед яких ми живемо» (Гадамер, 2000: 257).

В ефективності авторської національно-христологічної герменевтики та майстерності її застосування можна переконатися, прочитуючи різні інтерпретаційні частини тому. Однак найбільш виразно ця ефективність озивається до читача в синтетичній студії «Т. Шевченко й Україна», що виконує функцію вступної статті та водночас дає певні узагальнення стосовно поезії Кобзаря як могутнього націотворчого дискурсу. Україну – Батьківщину – дослідник розглядає не лише як цілісність українського народу й української землі, не лише як найосновнішу проблему життя і творчості Т. Шевченка, а й суто герменевтично, глибоко буттєво-історично – як основну мету (сенс) «всього творчого життя поета»: «Українське питання Шевченко поставив у своїх творах так глибоко і так всеохоплююче, як ще ніхто до нього не ставив. А вирішуючи українське питання для себе, Шевченко для нас усіх визначив і свою роль: то як будителя українського національного духу і свідомості, то як речника українського народу, то як учителя, що навчає дітей любити свою Батьківщину понад усе, то як пророка, що перестерігає народ перед злими чинами й показує ту єдину путь, що веде Націю до її повного визволення й відродження, то як духовного провідника українського народу, національного Месії, що веде Націю до великої визвольної мети і кладе життя своє на те, щоб його народ із невільника став господарем своєї рідної землі й обранцем на те діло, яке визначив йому Бог» (Шевченко, 1952: 9).

Дослідник постійно скеровує читача до осмислення «внутрішнього сенсу» української історії в Шевченка, до усвідомлення, що Україна й її історична доля – дві найосновніші теми у творчості Кобзаря, до «ідеї повної національно-державної незалежності України», до масштабної національно-визвольної боротьби, до концепції повного перевиховання народу, щоб він «із невільника став козаком» та ін., зрештою, до розуміння структури героїчної постаті самого Шевченка та його ліричного протагоніста: як особи поета-генія, як поєднання особистої долі поета з долею України і як національного покликання («служби») (Шевченко, 1952: 10–23).

Одним із найважливіших герменевтичних спостережень стає виявлення «історіософічного сенсу» національної екзистенції. Звідси важливим стає виявлення двох планів української

визвольної боротьби у Т. Шевченка: 1) план «реальної історії України» та 2) план ірреальної, провіденційної, «небесної історії України». Цей другий план охоплює Боже призначення України «виконати в вищій сенсі діло, на яке український народ був Богом вибраний». Ця релігійно-месіанська концепція доповнюється ще й потужним фольклористичним чинником – власною міфологією українського народу, його «неписаною історією»: «Шевченко збagnув найосновнішу суть української національно-історичної дійсності, визначивши глибокий зв'язок людини з історією народу, зв'язок її долі з потойбічністю історичних сил Нації». Так умотивовується значуще самоокреслення Шевченка як «синтетичної постаті українського співця-кобзаря, носія народної історичної традиції і його душі». Як вважає Л. Білецький, Шевченком у національний спосіб визначається й сенс буття людини: «Кожна людина Нації має жити долею її і їй присвятити все своє життя». Тому, творячи поезію як «містерію України», з'єднуючи світ дійсний із світом потойбічним, Кобзар великої ролі надав постатям провідників нації, чиї конструктивні та деструктивні дії визначають вільне чи підневільне майбутнє народу (Шевченко, 1952: 27–30, 32).

Однак синтетичні студії не вичерпують поняття результативності методу Л. Білецького. Про це свідчать статті, присвячені окремим творам. Наприклад, опертя наукового мислення на містких герменевтичних принципах дозволяє дослідникові запропонувати й оригінальне смислове прочитання такого складного для тлумачення твору, як політична поема-містерія «Великий льох». Герменевт доводить, що у цьому творі Шевченко екстраполює свої політичні погляди із плану реально-історичного у план трансцендентний (потойбічний) – історіософський і релігійний. Тому центральний образ поеми – Богданові льохи, – взятий із народних легенд, отримує імпліцитне смислове навантаження, що надає поемі містеріального значення: йдеться ж бо не про заховані матеріальні карби, а про скарби духовні, про «невичерпані козацькі сили», під впливом яких «Україна би встала, відродилась і почала б нове життя щасливе» (Шевченко, 1952: 262–263).

Звідси дослідник розтлумачує низку глибоких національних смислів, часто у формі імперативів, закодovаних у поемі. Один із них стосується закорінення в національне буття політичного мислення: «Поки українські політики не зрозуміють усього сенсу буття української нації, що так тісно сполучене із буттям її абсолютного духа, що йде по лінії розвитку суто народної істо-

рії, суто народних визвольних змагань до зовсім незалежного від Москви, і від Польщі, державного життя, – доти Україна все буде підлегла примхам окремих політиків і не визволиться із неволі ніколи» (Шевченко, 1952: 263). Інша смислова ідея стосується національної держави як «морального розуму нації» та водночас як надприродного твору – «відбитку Божої ідеї», «вічної ідеї Божого розуму». Тому найбільше завдання кожної нації – «створити державу, себто моральний світ національної свободи й духовної незалежності» (Шевченко, 1952: 264).

Інші герменевтичні ідеї поеми стосуються осмислення буття провідника-злочинця (котрий «знищив державу»), сенсу національної зради в історичному аспекті, ідеї визволення України, «двох первнів української нації», основної трагедії України та ін. Однак основний сенс містерії стосується центральної події твору – народження українського національного Месії, котрий Л. Білецький пов'язує із першим Іваном («українським Діонісом») й узагальнює таким чином: «Містерія змальовує народження і страждання месії, що проходить через темне і сліпе буття і втілюється в постаті людини, що має служити народові й виконати ту місію, яку довірив йому Бог» (Шевченко, 1952: 277).

Неважко помітити, що герменевтична структура Л. Білецького відображає смислову структуру поезії самого Т. Шевченка, виражену передусім фундаментальними екзистенціалами (Іванишин, 2008) Бога, Батьківщини (України) та свободи, а також доповнену концептами національної держави, «національної ідеології», патріотизму як почуття й націоналізму як світогляду, національного імперативу, української вільної людини (найчастіше в образі «козака»), історіософії, національно-релігійного месіанізму, поета-кобзаря, нації як кровно-духовної спільноти та ін. Схоже осмислення так чи інакше перегукується із шевченкознавчими концепціями (не завжди герменевтично конкретизованими) М. Костомарова, П. Куліша, О. Кониського, Б. Грінченка, І. Франка, С. Єфремова, С. Смаль-Стоцького, Д. Донцова, Ю. Вассіяна, Є. Маланюка, Ю. Бойка та ін.

Очевидна продуктивність герменевтичної теорії Л. Білецького у сфері шевченкознавства не виключає й певних непродуманостей на рівні практичного застосування. Так, наприклад, певною мірою звужує інтерпретаційні можливості надто часте ототожнення ліричного протагоніста з емпіричним автором; не завжди вмотивовано виглядають деякі міфологічні паралелі (образ матері у «Великому льохові» відсилає лише до

Персефони); окремі твори потребують більш різнопланового та поглибленого тлумачення («Гоголю», «Три літа», «Як умру, то поховайте...») та ін.

Висновки. Таким чином, другий том «Кобзаря» доводить вагомість наукового підходу вченого, його конгеніальність художньому мисленню самого Т. Шевченка. Це надає шевченкознавчим студіям і коментарям дослідника теоретичної глибини й переконливості. Підтвердженням цьому, безумовно, є й підсумкова синтетична розвідка «Т. Шевченко і Кирило-Мефодіївське братство», котра показує поета як натхненника та генератора ідей братства. Загалом, націософсько-христоло-

гічна інтерпретаційна стратегія науковця потребує глибших тлумачень і вивірянь, зокрема в межах інших томів чотири томного видання «Кобзаря» Т. Шевченка та інших шевченкознавчих праць Л. Білецького. Однак навіть пропедевтично окреслена на основі другого тому методологічна матриця спонукає до такого висновку. За глибиною думки та широтою охопленого матеріалу цей герменевтичний підхід, котрий синтезує як провідні методологічні ідеї націософію та христологію, залишається помітним явищем на тлі попередніх і наступних шевченкознавчих праць, зберігаючи свою наукову актуальність і ґрунтовність і в XXI ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гадамер Г.-Г. Истина і метод / пер. з нім. Київ : Юніверс, 2000. Т. 1. 464 с.
2. Дильтей В. План продолжения к построению исторического мира в науках о духе. *Собрание сочинений* : в 6 т. / под. ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе / пер. с нем. под ред. В. А. Куренного. Москва : Три квадрата, 2004. С. 237–347.
3. Іванишин П. Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка. Дрогобич : ВФ «Відродження», 2001. 174 с.
4. Іванишин П. В. Національний спосіб розуміння в поезії Т. Шевченка, Є. Маланюка, Л. Костенко : монографія. Київ : Академвидав, 2008. 392 с.
5. Хайдеггер М. Исток художественного творения. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе*. Москва : Издательство Московского университета, 1987. С. 264–312.
6. Шевченко Т. Кобзар / ред., статті й пояснення Леоніда Білецького : у 4 т. Вінніпег : Тризуб, 1952. Т. 2. 467 с.

REFERENCES

1. Gadamer H.-G. *Istyna i metod*. [Truth and Method]. Per. z nim. Kyiv: Yunivers, 2000. V. 1. 464 p. [in Ukrainian].
2. Diltei V. Plan prodolzhenia k postroienniu istoricheskoho mira v naukah o duhie. [Plan of Continuation to the Construction of Historical World in Sciences about the Spirit]. *Sobranie sochinenii*. V 6 t. Pod. red. A. V. Mihailova i N. S. Plotnikova. T. 3. Postroiennii istoricheskava mira v naukah o duhie / Per. s niem. pod red. V. A. Kuriennoho. Moskva: Three squares, 2004. P. 237–347. [in Russian].
3. Ivanyshyn P. Vulharnyi “neomifologism”: vid interpretatsii do falsyfikatsii T. Shevchenka. [Vulgar “neomyphologism”: from Interpretation to Falsification of T. Shevchenko]. Drohobych: VF “Vidrodzhennia”, 2001. 174 p. [in Ukrainian].
4. Ivanyshyn P. V. Natsionalnyi sposib rozuminnia v poezii T. Shevchenka, Ye. Malaniuka, L. Kostenko: monohrafiia. [The National Way of Understanding in Poetry of T. Shevchenko, Ye. Malaniuk, L. Kostenko: Monograph]. Kyiv: Akademvydav, 2008. 392 p. [in Ukrainian].
5. Haidegger M. Istok hudozhestvennoho tvorennia. [The Source of Artistic Creation]. *Zarubezhnaia estetika i teoriia literatury XIX–XX vv. Traktaty, stati, esse*. Moskva: Publishing House of Moscow University, 1987. P. 264–312. [in Russian].
6. Shevchenko T. Kobzar. [Kobzar] / Red., statii y poiasnennia Leonida Biletskoho : u 4 t. Vinnipeg: Tryzub, 1952. T. 2. 467 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111'37'4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209426>

Марина КАМІНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3307-7253

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри англійської філології

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *yamarinakam@gmail.com*

Інна ЗАБУЖАНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3421-1338

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри англійської філології

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *lartis.innazabuzhanska@gmail.com*

КОМУНІКАТИВНА ПРИРОДА ІМПЛІЦИТНОЇ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ

Дедалі частіше у форматі сучасних лінгвістичних пошуків і суспільних зацікавлень утверджується такий напрям дослідження мови, як прагмалінгвістика. Саме тому в мовознавчих дослідженнях останніх десятиліть помітними виявилися тенденції до різнобічного вивчення аспектів оцінки її оцінного значення.

У статті представлено вичерпний огляд лінгвістичної літератури щодо функціональної природи оцінки у структурі висловлення та цілого тексту, семантико-прагматичних особливостей реалізації оцінного значення, когнітивних основ оцінної концептуалізації. Зокрема, автори окреслюють поняття імпліцитної негативної оцінки в реальній інтерактивній взаємодії двох і більше людей. Стверджується, що імпліцитна негативна оцінка є інтеракційним актом розумово-дискурсивної взаємодії мовця її адресата, у якому негативна оцінка, формально не виражена у пропозиції мовними одиницями негативно-оцінної семантики, міститься в імпліцитному смислі висловлення. Крім того, опрацьовано поняття контексту як невід'ємного параметру функціонування та реалізації імпліцитної негативної оцінки; змодельовано комунікативну ситуацію, у якій мовець висловлює імпліцитну негативну оцінку, та проаналізовано функціонування імпліцитної негативної оцінки в комунікативній ситуації на прикладі фрагменту сучасного англomовного діалогічного дискурсу.

Автори доходять висновку, що комунікативний аспект імпліцитної негативної оцінки безпосередньо пов'язаний з особливостями її залучення та функціонування в комунікації. Контекст є невід'ємним параметром функціонування та реалізації негативної оцінки та слугує основою тлумачення її імпліцитного смислу. З позицій діяльнісного підходу тлумачення поняття контексту ототожнюється з поняттям ситуації. Комунікативна ситуація висловлення негативної імпліцитної оцінки є динамічною, що уможливорює варіативність її вираження та функціонування.

Ключові слова: імпліцитна негативна оцінка, ситуація, контекст, діалогічний дискурс.

Maryna KAMINSKA,

orcid.org/0000-0002-3307-7253

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of English Philology

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(Vinnytsia, Ukraine) yamarinakam@gmail.com

Inna ZABUZHANSKA,

orcid.org/0000-0002-3421-1338

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of English Philology

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(Vinnytsia, Ukraine) lartis.innazabuzhanska@gmail.com

IMPLICIT NEGATIVE EVALUATION IN COMMUNICATION

Modern linguistic research and public interest in particular are often aimed at studying such a direction of language research as pragmalinguistics. That is why there have been noticeable tendencies to a comprehensive study of various aspects of evaluation in recent linguistic research.

The article presents a comprehensive review of the linguistic literature on the functional nature of evaluation in the structure of expression and the whole text, semantic and pragmatic features of the implementation of evaluation, cognitive foundations of evaluation conceptualization. In particular, the authors outline the concept of implicit negative evaluation in real interaction of two or more people. It is argued that implicit negative evaluation is an interactive act of mental-discursive interaction of a speaker and addressee, in which negative evaluation, not formally expressed in the sentence by language units of negative-evaluation semantics, is contained in the implicit sense of expression. Moreover, the concept of context as an integral parameter of the functioning and implementation of implicit negative evaluation is suggested; the communicative situation, in which the speaker expresses an implicit negative evaluation is modelled and the functioning of the implicit negative evaluation in the communicative situation is analyzed on the example of a fragment of modern English dialogic discourse.

The authors arrive at the conclusions stating that the communicative aspect of implicit negative evaluation is directly related to the peculiarities of its involvement and functioning in communication. In this case, the context is an integral parameter of the functioning and implementation of the negative evaluation and serves as a basis for interpreting its implicit meaning. From the standpoint of the activity approach, the interpretation of the concept of context equals the concept of situation. The communicative situation of expressing a negative implicit evaluation is dynamic, which allows for variability of its expression and functioning.

Key words: *implicit negative evaluation, situation, context, dialogic discourse.*

Постановка проблеми. З утвердженням когнітивно-комунікативної парадигми сучасної лінгвістики (І. С. Шевченко, О. С. Кубрякова, Л. Р. Безугла, С. П. Денисова, О. І. Морозова, А. П. Мартинюк, Н. К. Кравченко, Т. А. Dijk, М. Naugh, І. Kecskes, J. Nuyts) дедалі більше дослідників зосереджують увагу на особливостях комунікативної діяльності. Мовленнєва інтеракція комунікантів у ситуації спілкування «тут і зараз» дедалі частіше стає предметом лінгвістичного інтересу дослідників. Значний інтерес до оцінності в комунікації, підсилений антропоцентричним характером сучасних мовознавчих студій, дозволяє розкрити когнітивні механізми та мовні особливості процесу оцінювання, що супроводжує процеси пізнання та мислення людини.

Концентрація в повсякденному спілкуванні імпліцитних, прихованих смислів неодноразово підкреслюється мовознавцями (Л. Р. Безугла, О. М. Белозьорова, О. В. Бондарко, В. О. Велівченко, І. П. Сусов). Більше того, дослідники стверджують, що в реальній комунікації більшість смислів є імпліцитними (Л. М. Волкова, Н. Р. Grice, D. Blakemore, D. J. Barr, В. Keysar, М. Naugh, R. Giora, І. Kecskes), зокрема висловлення оцінки часто реалізується мовцями опосередковано. Тож, незважаючи на значну кількість проведених досліджень поняття «оцінки», існують прогалини у вивченні імпліцитного способу репрезентації негативної оцінки в комунікації. Так, комплексність та інтегративність, що пропонують сучасні підходи, засвідчує необхідність перегляду наявних здобутків і можливість поглибленого вивчення явища імпліцитної негативної оцінки в комунікації.

Аналіз досліджень. Оцінка – унікальна категорія, яка має надзвичайно широкий спектр трактувань. Дослідження категорії оцінки засвідчує потужну традицію, започатковану науковцями ХХ ст., що підтримується і досі.

У полі зору вітчизняних і зарубіжних мовознавців перебувало різнобічне вивчення аспектів оцінки й оцінного значення: оцінна модальність і логіка оцінок (Н. Д. Арутюнова, М. М. Болдирев, О. М. Вольф, О. О. Івін, О. Ф. Серебрянникова та ін.); функціональна природа оцінки у структурі висловлення та цілого тексту (О. М. Вольф, Н. В. Гончарова, Л. І. Клочко, Г. І. Приходько, J. R. Martin та ін.); семантико-прагматичні особливості реалізації оцінного значення (О. Л. Бессонова, А. А. Король, Т. А. Космеда, Т. М. Кузенко, Т. В. Маркелова, М. М. Михальченко, І. П. Рудик, J.-P. Margieу та ін.); оцінка як тип мовного значення та співвідношення емоційного й оцінного компонентів у структурі значення (О. П. Черняк, В. І. Шаховський та ін.); мовні засоби вираження оцінки (І. В. Онищенко, Л. Ф. Соловійова, S. Hunston та ін.), зокрема негативної (Т. М. Кузенко, Т. А. Крисанова); лінгвокультурні особливості вираження оцінки (І. Є. Буяр, Л. М. Усик); когнітивні основи оцінної концептуалізації (М. М. Болдирев, І. А. Солодилова). Така потужна традиція дослідження вигідно підкреслює підвищену зацікавленість лінгвістів до вивчення оцінки як універсальної категорії, що супроводжує комунікацію. Дослідники одностайні у тлумаченні негативної оцінки як конфліктогену, що потенційно провокує проблеми у досягненні взаєморозуміння у комунікації, призводить до конфлікту та комунікативних збоїв, тобто супроводжує «неканонічну» комунікацію (Panasenکو et al., 2018).

Оцінка виявляє вже внесена у предмет у процесі діяльності цінність, а наявність цінності є необхідною умовою здійснення оцінки (Вольф, 2002: 48). Цінності виявляють позитивне чи негативне значення об'єктів довколишнього світу для людини й суспільства. Цінності постають об'єктами його інтересу стосовно суб'єкта (людини), а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній

дійсності, репрезентації його різноманітних практичних ставлень до предметів і явищ, які оточують (Вольф, 2002: 51). Тобто ця значущість у свідомості суб'єкта і є оцінкою. Онтологічна універсальність і всюдисущість оцінки як лінгвістичної категорії, з одного боку, посилюють інтерес до всебічного її вивчення, а з іншого – спричиняють труднощі у тлумаченні її змістової домінанти. Кожен окремий дослідник у своїй дефініції акцентує зазвичай на лише одному конкретному аспекті, що стосується саме його дослідження. Численні роботи із прагмалінгвістики та теорії мовленнєвих актів ґрунтуються на положенні, що оцінка й оцінні значення визначають структуру мовлення, його іллокутивну спрямованість і перлокутивний ефект. Таким чином, оцінка реалізує функцію впливу на адресата та є обов'язковим елементом мовленнєвого акту. Дослідники переконливо доводять, що оцінна функція висловлення прагматично найпродуктивніша, адже у спілкуванні комуніканти завжди прагнуть вплинути на ціннісні орієнтації один одного (Болдирев, 2018; Приходько, Волкова, 2010). При вивченні різних проявів негативної оцінки в мовленні більшість науковців відштовхується від базового поняття оцінки як семантико-прагматичної категорії, експлікованої різнорівневими аксіологічно маркованими мовними одиницями, що репрезентують цінність об'єкта для мовця, зокрема його негативне ставлення до повідомлюваного, з метою здійснення певного комунікативного наміру в її тісній взаємодії із семантичними категоріями емотивності й експресивності.

Предметом нашого наукового інтересу є імпліцитна негативна оцінка (далі – ІНО) мовця в діалогічному дискурсі, спрямована адресату, тобто в реальній інтерактивній взаємодії двох і більше людей (Камінська, 2017: 84). Утім, хоча багато дослідників класифікують імпліцитну оцінку в комунікації та визнають її особливе місце серед оцінних висловлень, маємо констатувати, що ця категорія залишається найменш дослідженою мовознавцями. У здійсненому дослідженні (Камінська, 2017) імпліцитну негативну оцінку в сучасному англomовному діалогічному дискурсі трактуємо як інтеракційний акт розумово-дискурсивної взаємодії мовця й адресата, у якому негативна оцінка, формально не виражена у пропозиції мовними одиницями негативно-оцінної семантики, міститься в імпліцитному смислі висловлення.

Метою статті є дослідження комунікативного аспекту імпліцитної негативної оцінки, пов'язаного з особливостями її залучення та функціонування в комунікації. Поставлена мета

зумовила виконання таких завдань: 1) опрацювати поняття контексту як невід'ємного параметру функціонування та реалізації імпліцитної негативної оцінки; 2) змоделювати комунікативну ситуацію, у якій мовець висловлює імпліцитну негативну оцінку; 3) проаналізувати функціонування імпліцитної негативної оцінки у комунікативній ситуації на прикладі фрагменту сучасного англomовного діалогічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Сферою реалізації та функціонування ІНО у нашому дослідженні є англomовний діалогічний дискурс, у якому, на нашу думку, найповніше розкривається сутність цього явища та проявляється потенціал регулювання загального процесу комунікації.

У теоретичному сенсі переосмислення поняття дискурсу значною мірою завдячує переосмисленню поняття контексту. Наявні концепції дискурсивного контексту пропонують різні, але не взаємовиключні погляди на його природу. Як зазначає І. Є. Фролова, у термінах дискурсивної парадигми контекст постає як родове поняття, що охоплює різні види: як те нелінійне середовище, де мовленнєвий твір функціонує як система, адаптуючись до зовнішніх чинників і водночас активно впливаючи на формування цих чинників середовища. Включаючи усі релевантні комунікативні складники, контекст є компонентом дискурсу, когнітивним конструктом, який є основою тлумачення смислу (Фролова, 2009: 128) та суб'єктивною феноменологічною конструкцією, що визначає його як мисленнєво-комунікативний контекст (там само). Тож контекст відіграє важливу роль у реалізації та функціонуванні імпліцитної негативної оцінки в діалогічній взаємодії.

У структурі контексту виділяють загально-контекстні та контекстно-ситуаційні чинники: знання про світ узагалі та конкретну ситуацію, у якій відбувається спілкування (Кравченко, 2017: 145) До загально-контекстних зараховують такі фактори, що є відносно сталими і формують загальний фон спілкування. До контекстно-ситуаційних чинників відносять мінливі умови комунікації – різноманітні конфігурації, які утворюються всіма обставинами спілкування в його окремий конкретний момент.

З позицій діяльнісного підходу тлумачення поняття контексту ототожнюється з поняттям ситуації. Т. ван Дейк надає визначення «ситуації» як відбиття свідомістю людини сукупності об'єктів, ознак і подій, про які вона говорить або думає, за якими вона спостерігає та в яких бере участь (Dijk, 2008: 221).

Типи моделей ситуації, що пропонуються дослідниками, можна поділити на статичні та динамічні.

Статичні моделі ситуації – це власне моделі контексту. На відміну від них, динамічні моделі репрезентують події, що розгортаються в часі і просторі, де одна сцена йде за іншою і всі вони пов'язані каузальними відношеннями (Dijk, 2008: 224).

Модель ситуації, у якій мовець висловлює імпліцитну негативну оцінку в діалогічному дискурсі, ми визначаємо як *динамічну* через використання мови комунікантами в реальному часі й активність обох учасників, які конструюють середовище своєї взаємодії, тим самим впливаючи на продукування та інферування імпліцитних смислів.

Дослідники, що звертаються до проблеми моделювання ситуації (О. І. Морозова, Т. Dijk; J. Nuyts; R. Stalnaker), розмежовують ситуації, в яких здійснюється спілкування, та ситуації, які є предметом висловлення. На позначення останніх використовують термін «референтна ситуація», а *комунікативну ситуацію* визначають як складний комплекс обставин і умов, за яких відбувається спілкування, що зумовлюють оформлення і значення мовних висловлень, а також виразів іншої знакової природи (Морозова, 2005: 123). Надалі на позначення ситуації діалогічної взаємодії, у якій мовець висловлює негативну оцінку імпліцитно, вживаємо термін «комунікативна ситуація».

Основними компонентами комунікативної ситуації, у якій мовець висловлює імпліцитну негативну оцінку, визначаємо такі:

– *мовець* (ХТО) й *адресат* (КОМУ) – комунікативні партнери, котрі мають певні особистісні характеристики, знання, думки, оцінки та є носіями типізованих рис групи, представниками якої вони є (за віком, статтю, освітою, культурою, релігією, професією, соціальним статусом і т. д.). На нашу думку, доречно також виокремити *слухача* як третю особу / осіб, який може / можуть бути присутнім під час взаємодії мовця й адресата (втім, цей компонент є варіабельною одиницею);

– *тема розмови / предметна ситуація* (ПРО ЩО) – це те, про що йдеться, стосовно чого щось стверджується у висловленні. Предметною ситуацією може бути будь-який фрагмент матеріальної чи абстрактної дійсності, зокрема компоненти самої комунікативної ситуації;

– *мотиви* (ЧОМУ) – причини, що лежать в основі вибору дій і вчинків особистості, і *комунікативна мета* (ДЛЯ ЧОГО) – результат, на який скерована конкретна комунікативна дія суб'єкта мовлення;

– *засіб спілкування*, тобто *канал передачі інформації* (ЯК), що включає вербальні та невербальні складники комунікативної ситуації;

– *стан мовців* (У ЯКОМУ СТАНІ), що охоплює фізіологічні та психічні (настрій, почуття, емоції, стан душі тощо) характеристики мовців у конкретний момент спілкування;

– *просторовий* (ДЕ) і *часовий* (КОЛИ) параметри, тобто місце і час комунікації;

– *контекст* спілкування (Камінська, 2019).

Сутнісною особливістю комунікативної ситуації є, як ми зазначили вище, її *динамічність* і *мінливість*, а «поліфакторний характер, заснований на випадкових зв'язках між її компонентами, унеможливає встановлення стійких закономірностей» (Морозова, 2005: 124). Тобто кожна комунікативна ситуація є в певному сенсі особливою та неповторною, що пов'язано із нескінченною варіативністю кожного компонента цієї ситуації. За різних обставин із різними комунікативними партнерами люди використовують мову по-різному, тобто певні параметри роблять більш імовірною появу імпліцитної негативної оцінки мовця, ніж інші.

З огляду на вищезгадане трактування комунікативної ситуації ми схильні стверджувати, що *мовець, виявляючи себе в певній комунікативній ситуації у процесі інтерактивної взаємодії зі співрозмовником, негативно оцінює певний релевантний для нього компонент ситуації на основі своїх власних інтересів, потреб, намірів і бажаних цілей і висловлює оцінку в імпліцитний спосіб із метою здійснення певного впливу на співрозмовника*. Імпліцитність вираження негативної оцінки детермінується як параметрами цієї комунікативної ситуації, так і характером бажаного впливу на адресата. Наведемо приклад для ілюстрації нашого твердження:

MICROFT: What is your connection to Sherlock Holmes?

JOHN: I don't have one. I barely know him. I met him ... yesterday.

MICROFT: Mmmm... and since yesterday you've moved in with him and now you're solving crimes together. Might we expect a happy announcement by the end of the week? (Sherlock, 2010: 1/1)

У наведеному дискурсивному фрагменті Майкрофт (ХТО) висловлює Джону (КОМУ) негативну оцінку предметної ситуації (ПРО ЩО) на основі роздратованості із приводу встановлення занадто дружніх стосунків між Джоном і його братом Шерлоком, що означає для Майкрофта втрату контролю над його діями та життям (ЧОМУ). Комунікативною метою (ДЛЯ ЧОГО) чоловіка є вплив на психічний та емоційний стан Джона та випитування потрібної для Майкрофта інформації, якої йому бракує для розуміння ситуації загалом і відновлення контролю над вчинками брата.

Розмова відбувається у безлюдному пустому складі (ДЕ) вночі (КОЛІ), куди Майкрофт привіз Джона без його відома. Таким чином, і місце, і час комунікативної ситуації налаштовані та підпорядковані мовцем для досягнення комунікативної мети для того, щоб приголомшений і наляканий Джон відповів на всі питання Майкрофта. Імпліцитність висловлення негативної оцінки в цьому фрагменті є свідомим кроком з боку мовця, який переслідує певну комунікативну мету.

Таким чином, як бачимо, контекстуальним параметром ІНО мовця є *динамічна комунікативна ситуація* спілкування. Мовець, виявляючи себе в певній комунікативній ситуації у процесі інтерактивної взаємодії з адресатом, негативно оцінює певний релевантний для нього компонент певної ситуації на основі своїх власних інтересів, потреб, намірів і бажаних цілей і висловлює оцінку в імпліцитний спосіб із метою здійснення певного впливу на співрозмовника.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження демонструють, що комунікативний аспект імпліцитної негативної оцінки пов'язаний із особливостями її залучення та функціонування в комунікації. Контекст як невід'ємний параметр функціонування та реалізації негативної оцінки є основою тлумачення її імпліцитного смислу. З позицій діяльнісного підходу тлумачення поняття контексту ототожнюється з поняттям ситуації. Комунікативну ситуацію висловлення негативної оцінки імпліцитно вважаємо динамічною, що уможливує варіативність вираження та функціонування імпліцитної негативної оцінки. Компоненти комунікативної ситуації спілкування (мовець та адресат; предметна ситуація; мотиви і комунікативна мета; вербальний і невербальний засоби взаємодії; стан мовців; просторовий і часовий параметри) створюють безкінечний комунікативний простір для висловлення негативної оцінки опосередковано, тобто імпліцитно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка : монография. Москва : Издательский Дом ЯСК, 2018. 480 с.
2. Камінська М. О. Прагматичний аспект імпліцитної негативної оцінки комуніканта (на матеріалі англомовного діалогічного дискурсу). *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 84–89.
3. Камінська М. О. Імпліцитна негативна оцінка в сучасному англомовному діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2019. 20 с.
4. Кравченко Н. К. Дискурс и дискурс-анализ: краткая энциклопедия. Киев, 2017. 288 с.
5. Морозова Е. И. Ложь как дискурсивное образование: лингвокогнитивный аспект : монография. Харьков, 2005. 300 с.
6. Приходько Г. І. Оцінка і комунікація : посібник. Вінниця, 2013. 168 с.
7. Волкова Л. М. Хеджінг як комунікативна стратегія в сучасному англомовному діалогічному дискурсі. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2010. Вип. 25. С. 69–75.
8. Dijk T. A., van. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. New York, 2008. 267 p.
9. Panasenko, N., Greguš, E., Zabuzhanska I. Conflict, confrontation and war reflected in mass media: semantic wars, their victors and victims. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. 2018. Vol. II. P. 132–163.
10. Sherlock 1/1 Sherlock. Season 1, Epizode 1. 83 mins. BBC One, 2010. URL: https://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=sherlock&episode=s01e01
11. Yule, G. Pragmatics (5th Impression). Oxford, 2000. 285 p.

REFERENCES

1. Boldyirev N. N. Yazyik i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyika: monografiya. [Language and knowledge system. Cognitive theory of language] Moskva: Publishing House YaSK, 2018. 480 p. [in Russian].
2. Kaminska M. O. Implitsytna nehatyvna otsinka v suchasnomu anhlovnomu dialohichnomu dyskursi: kohnityvno-prahmatychnyi aspekt [Implicit negative evaluation in contemporary English dialogic discourse: a cognitive-pragmatic aspect]: Synopsis for Thesis Paper: 10.02.04. Kyiv, 2019. 20 p. [in Ukrainian].
3. Kaminska M. O. Prahmatychnyi aspekt implitsytoi nehatyvnoi otsinky komunikanta (na materialy anhlovnoho dialohichnoho dyskursu). [Pragmatic aspect of implicit negative evaluation of the communicant (on the material of English-language dialogic discourse)]. *Odesa linguistic journal*, 2017. Vol. 9. Issue 1. P. 84–89 [in Ukrainian].
4. Kravchenko N. K. Diskurs i diskurs-analiz: kratkaya entsiklopediya. [Discourse and discourse analysis: a brief encyclopedia]. Kiev, 2017. 288 p. [in Russian].
5. Morozova E. I. Lozh kak diskursivnoe obrazovanie: lingvokognitivnyiy aspekt : monografiya. [Lie as a discursive education: a linguistic-cognitive aspect]. Harkov, 2005. 300 p. [in Russian].
6. Prykhodko H. I. Otsinka i komunikatsiia: posibnyk. [Evaluation and communication]. Vinnytsia, 2013. 168 p. [in Ukrainian].

7. Volkova L. M. Khedzhinh yak komunikatyvna stratehiia v suchasnomu anhlovnomu dialohichnomu diskursi. [Hedging as a communicative strategy in modern English dialogic discourse]. *Issues of word, sentence and text semantics*. 2010. Vol. 25. P. 69–75 [in Ukrainian].
8. Dijk T. A., van. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. New York, 2008. 267 p.
9. Panasenko, N., Greguš, E., Zabuzhanska I. Conflict, confrontation and war reflected in mass media: semantic wars, their victors and victims. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. 2018. Vol. II. P. 132–163.
10. Sherlock 1/1 Sherlock. Season 1, Epizode 1. 83 mins. BBC One, 2010. URL: https://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=sherlock&episode=s01e01
11. Yule, G. *Pragmatics (5th Impression)*. Oxford, 2000. 285 p.

Ольга КИРИЛЮК,

orcid.org/0000-0002-9764-8756

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри української філології, теорії та історії літератури
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) *kyryluk@ukr.net*

СТРУКТУРА АСОЦІАТИВНО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «ВОРОГ» У ДИСКУРСІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

У пропонованій статті з'ясовано способи лінгвальної репрезентації образу ворога в дискурсі інформаційної війни, пов'язаної з подіями на Сході України. З 2014 р. мовна картина світу пересічного українця збагатилася новими поняттями, вираженими за допомогою або нових лексем, або розширення значень наявних раніше слів. Інформаційна війна, яку веде Росія проти України, змушує суспільство зануритися у процес, активно ретранслюючи мовні засоби однієї зі сторін конфлікту (залежно від політичних поглядів). Особливу увагу в ході інформаційних війн приділено створенню образу ворога, проти якого має бути налаштоване суспільство. Такий підхід дозволяє владі мобілізувати населення на боротьбу або заручитися його підтримкою щодо відбиття збройної агресії. Лінгвістичні одиниці є одним із головних засобів формування образу ворога. Шляхом аналізу цих одиниць, а також контекстів, у яких вони вжиті, досліджено структуру асоціативно-семантичного поля «ворог». У межах поля виокремлено асоціативно-семантичні групи «країна-ворог», «ворожі війська», «вороже суспільство», «ворожі ЗМІ», «ворожі явища». Усі вони, у свою чергу, поділяються на кілька мікрогруп і рядів. Мікрогрупу «країна-ворог» формують лексеми, що стають синонімами до слова Росія. Ця мікрогрупа найбільш детально розглянута у пропонованому дослідженні. У її межах виділено два типи асоціативно-семантичних рядів (АСР): «офіційний» і «неофіційний». Перший репрезентований назвами без додаткових семантичних відтінків (Росія, Москва, Кремль). Другий нараховує п'ятнадцять основних рядів, що на асоціативному рівні пов'язані з Росією (Орда, Мордор, бензоколонка, брат, сусід, імперія, зло, ворог тощо). Таким чином, у дослідженні змодельовано структуру асоціативно-семантичного поля «ворог», визначено семантичні та синтагматичні особливості конститuentів, а також досліджений вплив номенів на адресата.

Ключові слова: інформаційна війна, дискурс, асоціативно-семантичне поле, наратив, конститuentи.

Olha KYRYLIUK,

orcid.org/0000-0002-9764-8756

PhD, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Ukrainian Philology, Theory and History of Literature Department
of Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolayiv, Ukraine) *kyryluk@ukr.net*

STRUCTURE OF THE ASSOCIATIVE-SEMANTIC FIELD “ENEMY” IN THE DISCOURSE OF THE INFORMATION WAR

The suggested paper explains the ways of lingual representing an enemy image in the discourse of the information war related to the events in the east of Ukraine. Since 2014, the linguistic picture of the world of the average Ukrainian has been enriched with new concepts, expressed either in new lexemes or in the extension of the meanings of previously existing words. The information war waged by Russia against Ukraine is forcing society to plunge into the process by actively relaying the linguistic means of one of the parties to the conflict (depending on political views). Particular attention was paid in the course of information wars to the creation of an enemy against whom society should be directed. This approach allows the authorities to mobilize the population to fight or gain support for repelling armed aggression. Linguistic units are one of the main means of forming the image of the enemy. As a result of the analysis of these units, as well as the contexts in which they are used, the structure of the associative-semantic field “enemy” is investigated. The associative-semantic groups “country-enemy”, “hostile troops”, “hostile society”, “hostile media”, “hostile phenomena” are distinguished within the field. All of them, in turn, are divided into several microgroups and rows. The microgroup “country-enemy” is formed by lexemes that become synonymous with the word Russia. This microgroup is the most thoroughly considered in the suggested study. Within it, there are two types of associative-semantic rows (ASRs): “official” and “unofficial”. The first one is represented by names without additional semantic shades (Russia, Moscow, Kremlin). The second type consists of fifteen main rows that are connected with Russia at the associative level (Orda, Mordor, gas station, brother, neighbour, empire, evil, enemy, etc.). Thus, the structure of the associative-semantic field “enemy” is modelled in the study, the semantic and syntagmatic features of constituents are determined, as well as the influence of nouns on the addressee is investigated.

Key words: information war, discourse, associative-semantic field, narrative, constituents.

Постановка проблеми. Заглиблення українського суспільства у військовий конфлікт із 2014 р. суттєво змінило інформаційний дискурс, у якому одразу з'явилася велика кількість лексичних одиниць військової та військової тематики. Мовна картина світу пересічного українця збагатилася новими поняттями, вираженими або в нових лексемах, або в розширенні значень готових номінативних одиниць. Інформаційна війна, яку веде Росія проти України, змушує суспільство зануритися у процес, активно ретранслюючи мовні засоби однієї зі сторін конфлікту (залежно від політичних поглядів).

Особливу увагу в ході інформаційних війн приділяють створенню образу ворога, проти якого має бути налаштоване суспільство. Такий підхід дозволяє владі мобілізувати населення на боротьбу або заручитися його підтримкою щодо відбиття збройної агресії. Лінгвістичні одиниці є одним із головних засобів формування образу ворога. Цей узагальнений образ реалізується у великій кількості понять меншого рівня. Наприклад: образ Росії як країни, що здійснила акт агресії проти України, може бути представлений такими поняттями, як *російські найманці*, *російські бойовики*; але також він може реалізуватися в образі пересічних мешканців, які підтримують дії Росії (*ватники*, *сепари*), або ж у номенах на позначення ворожих понять (*руській мір*, *Новоросія*). Актуальність пропонованого дослідження визначається необхідністю з'ясувати корпус мовних засобів формування образу ворога в дискурсі інформаційної війни, пов'язаної з російською агресією проти України.

Аналіз досліджень. Особливості семантичних полів вивчені у працях багатьох мовознавців (Р. Мейера, Л. Вейсгербера, С. П. Денисової, Ю. Н. Караулова, О. Г. Тарасової, Ф.Т. Жилка, А.А. Уфимцевої та ін.). Структуру асоціативно-семантичного поля (АСП) досліджували К. В. Коротич (2007), І. Л. Гоцинець (2010), Т. В. Слива (2005). Однак система мовних засобів формування образу ворога в дискурсі російсько-української війни донині не ставала предметом наукових зацікавлень. Окремі елементи мовної структури АСП «ворог» досліджені в наших працях «Асоціативно-семантична мікрогрупа «назва конфлікту» в дискурсі інформаційної війни» (Кирилюк, 2019а); «Мовні засоби творення образу ворога в умовах інформаційної війни» (Кирилюк, 2019б), «Особливості мікрополя «ворожі війська» у структурі асоціативно-семантичного поля «ворог» (Кирилюк, 2019с). Тому назріла необхідність більш докладного вивчення засобів мовної

репрезентації образу ворога в контексті збройного конфлікту на Сході України.

Мета статті – на прикладі дослідження структури асоціативно-семантичного поля «ворог» з'ясувати способи лінгвальної репрезентації образу ворога в дискурсі інформаційної війни, пов'язаної зі збройною агресією Росії проти України. Завдання: змоделювати структуру асоціативно-семантичного поля «ворог»; з'ясувати місце асоціативно-семантичної мікрогрупи «Росія» в межах поля; визначити семантичні та синтагматичні особливості конститuentів. Джерелом дослідження слугували тексти українських інформаційних порталів *radiosvoboda.org*, *depo.ua*, *sensor.net.ua*, *glavcom.ua*, *texty.org.ua*, *nv.ua*, *styler.rbc.ua*, *site.ua*, *tyzhden.ua*, *euointegration.com.ua*, *znaj.ua*, *ukrinform.ua*, *espreso.tv*, *fakty.ua*, *tsn.ua*.

Виклад основного матеріалу. Услід за К. В. Коротич розглядаємо асоціативно-семантичне поле (АСП) як «сукупність мовних / мовленнєвих одиниць на позначення певного поняття, об'єднаних на основі семантичного й асоціативного зв'язку» (Коротич, 2007: 7). У своїй роботі керуємося вже напрацьованими мовознавчими підходами, відповідно до яких поля вважають засобом об'єднання неоднорідних за значенням елементів, що «дає можливість виділити у його структурі мікрополя, а також ядерні та периферійні конститuentи: ядро консолідується навколо домінанти поля, де зосереджені специфічні ознаки певного значення; периферія поля зонувана і характеризується неповнотою ознак» (Довгачук, 2017: 72).

Іменем досліджуваного поля є лексема «ворог». Вона є домінантною у ядрі, навколо якого групується обраний корпус номенів. АСП «ворог» представлене в дискурсі інформаційної війни широким набором рефлексем. До структури поля входять п'ять асоціативно-семантичних груп (АСГ): «країна-ворог», «ворожі війська», «вороже суспільство», «ворожі ЗМІ», «ворожі явища». Ці групи поділяються на кілька мікрогруп. Асоціативно-семантичну групу «країна-ворог» формують мікрогрупи «Росія» та «квазідержавні утворення». У пропонованій розвідці увагу зосереджено на дослідженні асоціативно-семантичної мікрогрупи «Росія», представленій в українському інформаційному полі потужним набором лексичних одиниць. Значною частиною українців Росія сприймається як агресор, який здійснив збройний напад і анексував частину територій. Тому використовувані в ЗМІ лексеми на позначення цієї держави мають часто негативні конотації. У межах мікрогрупи виділено

2 типи асоціативно-семантичних рядів (АСР): «офіційний» і «неофіційний». *Офіційні* АСР формують конституенти *Росія, Російська Федерація, Москва, Кремль, сторона конфлікту*. Особливістю використання цих лексем є те, що вони вживаються переважно в офіційних текстах, оскільки не мають негативних відтінків значень. Усі вони формують синонімічний ряд зі стрижневим словом «Росія»: Слабка реакція Заходу на ескалацію *Москвою* війни проти України також підвищує ймовірність нового удару *Кремля* (radiosvoboda.org, 25.12.18). АСР неофіційних назв вирізняються широким набором лексичних одиниць, оскільки, на відміну від офіційного позначення, яке знаходиться в рамках дипломатичних норм, використання і творення неофіційних термінів є менш обмеженим. Виділено такі лексеми, що вживаються як синонім до слова Росія: агресор, Орда, імперія, зло, бензоколонка та ін., об'єднані у відповідні асоціативно-семантичні ряди.

АСР₁ «агресор». Оскільки дії Росії стосовно України отримали назву *акт агресії*, то й виконавця цієї агресії українське інформаційне поле кваліфікує як «російський агресор», «країна-агресор», «держава-агресор». Словник подає таке визначення лексеми *агресор*: «той, хто вдається до агресії; нападник, загартник¹». У 2019 р. урядом було підготовлено видання «АБВ. Збройний конфлікт у термінах (Путівник для України)», мета якого – допомогти «розібратися у складній термінології збройного конфлікту» (АБВ, 2019: 3). У виданні міститься таке визначення *агресії* відповідно до норм міжнародного права: «застосування збройної сили державою проти суверенітету, територіальної цілісності чи політичної незалежності іншої держави» (АБВ, 2019: 4). Уперше на офіційному рівні Україна закріпила визнання факту російської агресії в Постанові Верховної Ради України², де було використано терміни «воєнна агресія з боку Російської Федерації», «кремлівська агресія», «російська агресія проти України», Російську Федерацію названо «державою-агресором, що всебічно підтримує тероризм». У червні 2015 р. термін «російська агресія в Україні» вжито в Резолюції Парламентської асамблеї Ради Європи³. У 2018 р. прийнято Закон України «Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на

тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях», яким остаточно закріплено терміни «збройна агресія Російської Федерації», «Російська Федерація як держава-окупант», «окупаційна адміністрація Російської Федерації», «збройні формування Російської Федерації». Ця термінологія нині активно використовується в ЗМІ та в офіційних зведеннях прес-центру Операції об'єднаних сил.

АСР₂ «Орда» (*Ордостан, Ординостан, Нова Орда*). Терміном «орда» позначають суспільно-політичну військову структуру кочівників⁴, які часто здійснювали набіги на територію сучасної України. Історики, у т. ч. й деякі російські (Гумільов, 2002; Трубецький, 2000), вважають Росію політичною, військовою і ментальною спадкоємицею Золотої Орди, оскільки Московське царство перебувало під її гнітом досить довгий час (на 118 років більше, ніж Україна). До того ж, на відміну від нашої держави, воно опинилося поза впливом європейської цивілізації, а користувалося ординською моделлю державотворення (Залізник, 2008: 76–77). За словами Л. Гумільова: «Москва не продовжувала традицій Києва. Навпаки, вона знищувала традиції вічевої вольності, <...> замінивши їх іншими нормами, багато в чому запозиченими у монголів» (Гумільов, 2002). В українській національній пам'яті набіги татарської орди асоціюються виключно зі смертями й руйнуваннями. Досі збереглися фразеологізми «ніби Мамай пройшов», «наче набігла татарська орда», «гнати в орду». Отже, лексема «орда» містить семи «жорстокість», «варварство», «руйнування», «натовп». Такі ж конотації накладаються в суспільній свідомості українців і на позначення Росії, яка здійснила збройну агресію. Терміни цього АСР використовуються переважно в побутовому мовленні. У ЗМІ їх можна зафіксувати тільки в коментарях до статей: Обгородити *Ордостан* колючкою (коментарі на sensor.net.ua, 01.05.2016).

АСР₃ «імперія». Цей номен також поширений в українському дискурсі висвітлення подій на Сході країни. Таке трактування пояснюється поширеною версією трактування причин агресії Росії щодо України – бажання Кремля відновити Російську або Радянську імперію. Тому терміни «імперія», «імперська держава» часто використовують як синонім до слова Росія: Ми атаковані великою *імперією* (Глава УГКЦ Блаженніший Святослав, під час проповіді 25.01.15). АСР₄ «ворог». Відповідно до результатів соціологічних досліджень більшість українців (70,5%) вважають

¹ Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/aghresor>

² Постанова Верховної Ради від 27 січня 2015 р. № 129-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-19>

³ Текст резолюції ПАРЕ щодо зниклих безвісти. URL: <https://wz.lviv.ua/article/132616-tekst-rezoliutsii-parye-shchodo-rosi-krym-ta-znyklykh-bezvizy>

⁴ Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/or-da>

Росію ворогом⁵. Тому таке маркування сусідньої держави часто трапляється у ЗМІ та побутовому мовленні: Наш **ворог** довго й наполегливо тренувався, щоб напасти на Україну (П. Порошенко, інтерв'ю 24.08.19). Ряд формують терміни «підступний ворог», «одвічний ворог», «споконовічний ворог». АСР₅ «зло». Сприйняття дій Росії на території України закономірно мотивує значну частину мовців асоціювати цю державу з негативними поняттями, серед яких і термін «зло», що містить семи 'погане', 'недобре'. Ряд представлений лексемою **зло** та сполукою **абсолютне зло**. Наприклад: *Росія – це абсолютне зло. Безкарне, давнє, самовпевнене, жорстоке зло* (styler.rbc.ua, 22.02.2018).

АСР₆ «бензоколонка». Цей асоціативний ряд поповнюють сполуки «скажена бензоколонка», «країна-бензоколонка», «диявольська бензоколонка», «сусід-бензоколонка», «бензоколонка з ядерною зброєю». Таку назву Росії у 2015 р. дав сенатор США Джон Маккейн: «Сучасна Росія – це **бензоколонка**, яка тільки прикидається країною» (ukrainian.voanews.com, 23.07.15). Відтоді перифраз «бензоколонка, що прикидається країною» набув значного поширення в суспільно-політичному дискурсі та донині використовується в медійному просторі. У мережевому полі лексема бензоколонка стала абсолютним синонімом до слова Росія: **Бензоколонка** захлинається власною нафтою (акаунт Ivan Luti II у мережі «Фейсбук», 29.04.2020).

АСР₇ «Ватостан». В основі цього квазітопоніма лежить сленгове слово «вата», використовуване на позначення осіб із проросійськими чи прорадянськими поглядами. Примітно, що лексична одиниця з такою семантикою виникла на території самої Росії. Спочатку з'явилося слово «ватник», яким самі ж росіяни позначали російського патріота, що піддається кремлівській пропаганді та не здатен до самостійного аналітичного мислення. Такий номен мотивований певним типом верхнього одягу (стьобаним на ваті), особливо поширеним серед військових радянської армії часів Другої світової війни. Тема участі в цій війні та перемоги над Гітлером активно експлуатується Кремлем для підігрівання у країні патріотичних настроїв. У мирному житті ватник був одягом найбідніших верств суспільства, які переважно мають низький рівень освіченості, а тому не здатні аналізувати і протистояти пропаганді. Тому в 2011 р. російський блогер за ана-

логією до мультиплікаційного героя «Спанч Боб Квадратні Штани» (SpongeBob SquarePants) створює інтернет-мем «Рашка – квадратний ватник», у якому зображує персонажа саме в цьому варіанті одягу. За словами автора, такий персонаж утілював усі негативні якості типового росіянина⁶: він переважно з пляшкою алкоголю, а його основними гаслами є такі, що прославляють велич Росії всупереч логіці: «за Россиюшку накатим», «я тебя научу Родину любить», «деды воевали», «если не Путин, то кто?» тощо. Персонаж активно був сприйнятий мережевою спільнотою, а слово «ватник» на асоціативному рівні закріпилося за усіма російськими «ура-патріотами». Згодом термін зазнав усічення до форми «вата» з метою позначення узагальненого образу таких патріотів. Однак найбільшій популярності цей номен набув у 2014 р. під час анексії Криму та російської агресії на Донбасі, поширившись із виключно російського мережевого простору на український. Так почали називати усіх, хто підтримує Росію, незалежно від їхньої нації та громадянства. Значна частина людей не знала історії виникнення цих термінів, тому почала асоціювати їх виключно зі словом «вата» у значенні «пухнута маса з бавовни, шерсті й інших волокнистих речовин»⁷. Звідси й висловлювання «вата в голові», тобто замість мозку. Також підтверджує це пояснення і наявність словосполучення «ватна паличка» на позначення жінки з проросійськими поглядами. Тому країну, наповнену прихильниками кремлівського курсу, українська спільнота закономірно почала називати Ватостаном, Ватоляндією, Ватолендом. Ці лексеми мають негативні, зневажливі конотації, а тому трапляються переважно в неофіційному спілкуванні – у соцмережах або в коментарях до статей інтернет-видань: Саме він запустив у життя словоформу «колорадка», обізвавши так шановану у **Ватостані** «георгиевскую ленту» (site.ua, 2017).

АСР₈ «роССія, роSSія». На позначення Росії використовуються варіанти топоніма з графічними змінами: роССія, роSSія, що є алюзією на військову організацію нацистської Німеччини «SS». Ця абревіатура утворена від німецьких слів Schutz (охорона) та Staffel (загін). «SS» брала участь у каральних операціях проти різних народів, у т. ч. й українського. Отже, користувачі мережі використовують такі варіанти називання Росії з метою наголосити на подібності політики сучасної Росії

⁶ Создатель «Ватника» Антон Чадский: Как я стал русофобом. URL: <https://snob.ru/selected/entry/82278/>

⁷ Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/vata>.

та нацистського гітлерівського режиму. Тема нацизму простежується і в порівнянні Путіна з Гітлером, зокрема на рівні утворення лексеми *Путлер* (Пут-ін + Гіт-лер). У таких словах наявні семи 'нацизм', 'злочин', 'геноцид'. Примітно, що таке слово на позначення російського президента з'явилося спочатку в самій Росії, де плакат із написом «Путлер капут!» розгорнули під час мітингу у Владивостоці в 2009 р. Внаслідок лінгвістичної експертизи, проведеної Міністерством юстиції РФ, слово визнали таким, що має «яскраво виражену емоційну оцінку особистості або діяльності Путіна В. В. як представника державної влади і має образливий характер»⁸. Паралелі між Гітлером і Путіним досить поширені, зафіксовані на рівні фразеологізмів: «хайль, Путер!», «Путлер: Майн Кримпф».

АСР₉ «Путін». У деяких контекстах слово Росія внаслідок метонімії асоціюється із прізвиськом російського президента. Тому зафіксовано паралельне вживання конструкцій Росія напала – Путін напав: Напавши на Україну, *Путін* атакував цивілізований світ (radiosvoboda.org, 24.04.18). **АСР₁₀ «сусід».** Географічні особливості межування України з Російською федерацією лежать в основі позначення Росії лексемою «сусід»: Дивні метаморфози, що відбуваються нині з нашим *патологічним сусідом*, нашттовхують на думку, що там відроджується навіть не СРСР чи Російська імперія, а справжня Орда (tyzhden.ua, 15.05.14). Ряд доповнюють також конструкції «північний сусід», «споконвічний сусід», «скажений сусід». **АСР₁₁ «брат».** В основі такого позначення лежать іронічні асоціації, пов'язані з тим, що в російській світоглядній парадигмі українці та росіяни представлені як братні народи. Цей асоціативно-семантичний ряд поширений також оксиморонним словосполученням «*ворожий брат*» і сленговими лексемами братан, браток. **АСР₁₂ «Мокшандія».** Така лексема на позначення Росії пов'язана з поширеною в певних колах теорією, що росіяни ближчі до фіно-угорського етносу (мокшів), ніж до слов'янського⁹: Скільки разів *Мокшандія* вже підривала «мінські угоди»¹⁰ (коментарі на euointegration.com.ua, 18.07.19).

АСР₁₃ «Мордор» («Російський Мордор»). Цією лексемою письменник Джон Толкін називав у своїх творах вигадану країну, що уособлювала

зло. У 2014 р. українці почали застосовувати це слово, позначаючи Росію. Прийом був настільки популярним у мережі, що навіть «змусив» програму «Google Translate» під час перекладу з української мови російською замінювати слово «Росія» на «Мордор». Компанія «Google» пояснила такий огріх тим, що для створення якісного перекладу програма аналізує велику кількість публікацій. Користувачі українського сегменту мережі часто вживали ці слова як синоніми, тому програма перекладу теж почала їх автоматично замінювати¹¹. До того ж, зафіксовані факти перекладу слова «росіяни» лексемою «окупанти»¹².

АСР₁₄ зі стрижневою лексемою «*Рашиа*» об'єднує лексеми, утворені від англійського варіанту слова Росія – Russia: Рашка, Рашкобад, Рашкостан, Рашковатостан, Рашколяндія. **АСР₁₅** з висхідною лексемою «*замовник*». Така назва містить сему 'звинувачення' Росії в ситуації на Донбасі. Цією лексемою позначають того, хто щось замовляє, тобто доручає кому-небудь виконати що-небудь¹³. АСР формують такі слова й лексикалізовані сполуки, як «замовник сепаратизму», «замовник сепаратистського заклоту», «замовник війни»: Важливо зрозуміти плани Росії як головного «*замовника*» *сепаратистського заклоту* (texty.org.ua, 17.11.14).

Висновки. Отже, асоціативно-семантичне поле «ворог» маніфестоване широким набором конститuentів. У межах поля виокремлено групу «країна-ворог», яку маніфестують лексеми, що стають синонімами до слова *Росія*. Виділено два типи асоціативно-семантичних рядів у межах групи: «офіційний» і «неофіційний». Перший репрезентований назвами без додаткових семантичних відтінків (*Росія, Москва, Кремль*). Другий нараховує 15 основних рядів, що на асоціативному рівні пов'язані з Росією (*Орда, Мордор, бензоколонка, Рашиа, сусід, імперія, зло, ворог* тощо). Використання подібних лексем в інформаційному просторі суттєво впливає на суспільну думку за рахунок емоційних відтінків значень і породжуваних ними яскравих образів, здатних врзатися в пам'ять. Також згадані лексеми є мовними репрезентантами суспільного розуміння образу ворога за умов війни на Сході України.

⁸ Фамилия Путилер признана экстремистской. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1148472>

⁹ Чому українці називають росіян мокшанами. URL: <https://was.media/uk/2018-12-19-mokshany/>

¹⁰ «Мінські угоди» – документи про тимчасове перемир'я у війні на Сході України, підписані на переговорах у м.Мінську у 2014 році.

¹¹ Из России – в Мордор: Почему Google Translate назвал Россию пристанищем Саурана. URL: <https://www.gazeta.ru/tech/2016/01/05/8009987/from-russia-to-mordor.shtml>.

¹² Google Translate назвал Россию «Мордором» – пристанищем Саурана. URL: <https://express-novosti.ru/get/5156977/google-translate-nazval-rossiyu-mordorom-pristanishchem-saurona.html>.

¹³ Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/zamovljaty>.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. АБВ. Збройний конфлікт в термінах (Путівник для України) / Д. Душак, В. Черниш, В. Вороніна та ін. Київ, 2019. 90 с. URL: <https://mtot.gov.ua/files/uploads/082efe10-a3e0-11e9-9b89-731f32e113d5.pdf>.
2. Гоцинець І. Л. Асоціативно-семантичне поле «Чорнобиль» в сучасному українському художньому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2010. 24 с.
3. Гумилев Л. Н. От Руси до России: Очерки этнической истории. URL: http://dubenshov.ucoz.ru/2009/dok/gumilev_lev-ot_rusi_do_rossii-royallib.ru.pdf.
4. Довганиук Є. В. Еволюція концепту краса в англomовному дискурсі XIV–XXI століть : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/13304/2/dis_Dovhaniuk.pdf.
5. Залізник Л. Походження українців: між наукою та ідеологією. Київ : Темпора, 2008. 104 с.
6. Караулов Ю. Н. Ассоциативные поля и активная грамматика. *Функциональная семантика (язык, семиотика знаковых систем и методы их изучения)*. Москва, 1997. Ч. I. С. 18–20.
7. Кирилюк О. Л. Асоціативно-семантична мікрогрупа «назва конфлікту» в дискурсі інформаційної війни. *Закарпатські філологічні студії*. 2019а. № 12. С. 29–34.
8. Кирилюк О. Л. Мовні засоби творення образу ворога в умовах інформаційної війни. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія Філологічні науки*. 2019б. Вип. 187. С. 45–49
9. Кирилюк О. Л. Особливості мікрополя «ворожі війська» у структурі асоціативно-семантичного поля «ворог» (на матеріалі дискурсу російсько-української інформаційної війни). *Вісник КНЛУ. Серія : Філологія*. 2019с. Т. 22. № 2. С. 58–68.
10. Коротич К. В. Асоціативно-семантичне поле «безпека / небезпека» в дискурсі української преси XX–XXI століть : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2007. 20 с.
11. Магда С. Гібридна агресія Росії : уроки для Європи. Київ : КАЛАМАР, 2017. 268 с.
12. Слива Т. В. Асоціативно-семантична група як форма парадигматичної організації лексики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. Київ, 2005. 25 с.
13. Трубецкой Н. С. Наследие Чингисхана: взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. URL: <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns11.htm>.

REFERENCES

1. Dutsyk D., Chernysh V., Voronina V. ta in. ABV. Zbroyniy konflikt v terminakh (Putivnyk dlia Ukrainy) [ABC. Armed Conflict in Terms (Guide for Ukraine)]. Kyiv, 2019, 90 p. URL: <https://mtot.gov.ua/files/uploads/082efe10-a3e0-11e9-9b89-731f32e113d5.pdf> [in Ukrainian].
2. Hotsynets I. L. Asotsiatyvno-semantychne pole “Chornobyl” v suchasnomu ukrainskomu khudozhnomu dyskursi. [Associative and semantic field “Chornobyl” in modern Ukrainian fictional discourse] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kyiv, 2010. 24 p. [in Ukrainian].
3. Gumilev L. N. Ot Rusi do Rossii: Oчерки etnicheskoy istorii. [From Rus to Russia: Studies of Ethnic History]. 2009. URL: http://dubenshov.ucoz.ru/2009/dok/gumilev_lev-ot_rusi_do_rossii-royallib.ru.pdf (retrieved: 20.11.2019) [in Russian].
4. Dovhaniuk E. V. Evoliutsiia kontseptu krasa v anhlomovnomu dyskursi XIV – XXI stolit : dys. ... kand. filol. nauk [The Evolution of the Concept BEAUTY in the English Discourse of the 14th–21st Centuries : PhD thesis]. Kharkiv, 2017. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/13304/2/dis_Dovhaniuk.pdf (retrieved: 20.11.2019) [in Ukrainian].
5. Zalizniak L. Pokhodzhennia ukraintsiiv: mizh naukoiu ta ideolohiieiu [The Origin of Ukrainians: Between Science and Ideology]. Kyiv, Tempora, 2008, 104 p. [in Ukrainian].
6. Karaulov Ju. N. Assotsiativnye polya i aktivnaya grammatika [Associative Fields and Active Grammar]. *Funkcional'naja semantika (jazyk, semiotika znakovykh sistem i metody ih izuchenija)*. [Functional Semantics (Language, Semiotics of Sign Systems and Methods of Their Studying)]. Ch. I, Moskva, 1997, pp. 18–20. [in Russian].
7. Kyrlyuk O. L. Asotsiatyvno-semantychna mikrohrupa “nazva konfliktu” v dyskursi informatsiinoi viiny. [The Associative-Semantic microgroup “name of conflict” in the discourse of information war]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 2019а, № 12, pp. 29–34 [in Ukrainian].
8. Kyrlyuk O. L. Movni zasoby tvorennia obrazu voroha v umovakh informatsiinoi viiny. [Linguistic Means of the enemy image formation in terms of the information war]. *Naukovi zapysky TsDPU im. V. Vynnychenka. Seriia Filolohichni nauky*, 2019б, Вуп. 187, pp. 45–49 [in Ukrainian].
9. Kyrlyuk O. L. Osoblyvosti mikropolia «vorozhi viiska» u strukturi asotsiatyvno-semantychnoho polia “voroh” (na materialii dyskursu rosiisko-ukrainskoi informatsiinoi viiny). [Peculiarities of the microfield “hostile troops” in the structure of the associative-semantic field “enemy”(based on the discourse of the Russian-Ukrainian information war)]. *Visnyk KNLU, Seriia: Filolohiia*. 2019с, Tom 22, № 2, pp. 58–68 [in Ukrainian].
10. Korotych K. V. Asotsiatyvno-semantychne pole «bezpeka / nebezpeka» v dyskursi ukrainskoi presy XX–XXI stolit [Associative-Semantic Field «Safety / Danger» in Ukrainian Press Discourse of XX–XXI Centuries]. Avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. [PhD’s thesis abstract]. Kharkiv, 2007. [in Ukrainian].
11. Mahda Yevhen. Hibrydna ahresiia Rosii: uroky dlia Yevropy [Russia’s Hybrid Aggression: Lessons for Europe]. Kyiv, KALAMAR, 2017, 268 p. [in Ukrainian].
12. Slyva T. V. Asotsiatyvno-semantychna hrupa yak forma paradyhmatychnoi orhanizatsii leksyky [Associative-semantic group as a form of the paradigmatic organization of lexical units (in the material of the name of seasons in Russian)] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. Kyiv, 2005. 25 p. [in Ukrainian].
13. Trubetskoy N. S. Nasledie Chingiskhana: vzglyad na russkuyu istoriyu ne s Zapada, a s Vostoka [The Legacy of Genghis Khan: a Perspective on Russian History not from the West but from the East]. URL: <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns11.htm> [in Russian].

Тамара КИРПИТА,
orcid.org/0000-0002-9941-4312
викладач кафедри перекладу та іноземних мов
Національної металургійної академії України
(Дніпро, Україна) totoshkanichik@gmail.com

ДЖЕЙМС СТВЕНС І СТАНІСЛАВ ВІНЦЕНЗ: ІСТОРИЧНО-ХУДОЖНІ ПАРАЛЕЛІ

У статті розглядаються історично-художні паралелі життя і творчості ірландського поета і письменника Джеймса Стівенса і українсько-польського письменника, філософа і перекладача Станіслава Вінценза. Об'єктом аналізу є їх найвідоміші твори: «Глечик золота» Стівенса і «На високій полонині» Вінценза. Ці два твори було написано напередодні двох великих світових катастроф: Першої та Другої світової війн, у них знайшли відображення суспільні настрої та сподівання: і Ірландія, й Україна прагнули незалежності на тлі кризи імперій, до складу яких входили.

Проведено порівняльний аналіз особливостей поезики вказаних вище творів, а також історичних та соціокультурних обставин, за яких їх було написано, виділено характерні особливості, спільні для обох творів: 1) пошук національного героя; 2) інтерпретація народного міфу; 3) оригінальна композиція і жанрова невизначеність; 4) філософська глибина; 5) ідилічні мотиви. Під час дослідження використовувалися культурно-історичний, біографічний, компаративний, а також частково структуральний методи.

Наукова новизна цього дослідження полягає в тому, що обидва твори є маловідомими широкому загалу як науковців, так і пересічних читачів. Крім цього, це перше дослідження, в якому порівнюються «Глечик золота» і «На високій полонині» як яскраві зразки літературного міфу, у першому випадку авторського, у другому – високохудожньої обробки й інтерпретації етнографічного матеріалу.

Висловлено думку про те, що соціально-політичні процеси завжди залишаються у фокусі уваги митця, який творчо реагує на виклики і запити часу. Так, у часи великих історичних змін і соціальних зрушень виникає потреба у героєві-носіїві національних і загальнолюдських цінностей, героєві-визволителів. На цьому ґрунті з'являються літературні персонажі, які є втіленням народних сподівань (Ангус Ог у романі Стівенса або Олекса Довбуш у книзі Вінценза).

На основі аналізу виділяю такі особливості, спільні для роману «Глечик золота» і книги «На високій полонині»: пошук національного героя, інтерпретація народного міфу, оригінальна композиція і жанрова невизначеність творів, філософська глибина та алегоричність, ідилічні мотиви. У статті доведено, що проаналізовані твори є художнім баченням ідеального суспільства, а часово-просторові особливості міфу універсалізують авторську ідею, виводячи її за межі певної епохи.

Ключові слова: міф, казка, національна ідентичність, Ірландське Відродження, Гуцульщина, національно-визвольна боротьба, авторська інтерпретація, панідеалізм.

Tamara KYRPYTA,
orcid.org/0000-0002-9941-4312
Teacher at the Department of Translation and Foreign Languages
of National Metallurgical Academy of Ukraine
(Dnipro, Ukraine) totoshkanichik@gmail.com

JAMES STEPHENS AND STANISLAW VINCENZ: HISTORICAL AND ARTISTIC PARALLELS

The article examines the historical and artistic parallels of the life and work of the Irish poet and writer James Stephens and the Ukrainian-Polish writer, philosopher and translator Stanislaw Vincenz. The object of analysis is their most famous works: "The Crock of Gold" by Stephens and "In the Upper Highlands" by Vincenz.

These two works were written on the eve of two major world catastrophes: the First and Second World Wars, they reflected public sentiments and hopes: both Ireland and Ukraine sought independence against the background of the crisis of the empires of which they were part. The article represents the comparative analysis of the poetics of the above works, as well as the historical and socio-cultural circumstances under which they were written, and highlights the characteristics common to both works: 1) the search for a national hero; 2) interpretation of folk myth; 3) original composition and genre uncertainty; 4) philosophical depth; 5) idyllic motifs.

The cultural-historical, biographical, comparative, and partly structural methods were used during the research. The scientific novelty of this study is that both works are little known to the general public as well as to the scholars. Besides, this is the first study that compares "The Crock of Gold" and "In the Upper Highlands" as striking examples of literary

myth, in the first case the author's, in the second – a highly artistic treatment and interpretation of ethnographic material. The opinion is expressed that socio-political processes always remain in the focus of the artist, who creatively responds to the challenges and demands of the time.

Thus, in times of great historical and social changes, there is a need for a hero as the bearer of the national and universal values, a figure of the liberator. On this basis, literary characters appear, such as Angus Óg in the novel by Stephens or Oleksa Dovbush in the work by Vincenz, which are the embodiment of popular hopes. Based on the analysis, we highlight the following features common to the novel "The Crock of Gold" and the book "In the Upper Highlands": the search for a national hero, interpretation of folk myth, original composition and genre uncertainty, philosophical depth and allegory, idyllic motifs. The article proves that the analyzed works are an artistic vision of an ideal society, and the temporal and spatial features of the myth universalize the author's idea, taking it beyond a certain era.

Key words: *myth, fairy tale, national identity, Irish Renaissance, Hutsul region, national liberation struggle, author's interpretation, panidealism.*

Постановка проблеми. Роман «Глечик золота» Джеймса Стівенса та книгу «На високій полонині» Станіслава Вінченза розділяють 24 роки і близько трьох тисяч кілометрів. Але є речі, що роблять їх неймовірно близькими: це насамперед любов до рідної землі і передчуття значних політичних змін, які можуть призвести як до звільнення і процвітання раніше пригноблених народів, так і до повної поразки національних і соціальних сподівань та прагнень.

Обидва твори були знаковими для свого часу, обидва були написані за кілька років до переломних історичних подій, що мали трагічні наслідки. У чому ці два дуже різні і водночас дуже подібні письменника вбачали шлях до свободи і процвітання народу? Чому їх так цікавив народний епос, міфологія, постать народного героя-визволителя? Відповіді на ці питання розгляну у статті.

Аналіз досліджень. Особистість і творчий спадок Станіслава Вінченза викликає дедалі більший інтерес серед українських і зарубіжних науковців у контексті культурного діалогу письменника з Україною, а також мультикультурного дискурсу, що можна прослідкувати, наприклад, у роботах Ю. Барабаша (Барабаш, 2016) і В. Шмеї (Šmieja, 2010). Дослідження Т. Бикової (Бикова, 2014), присвячене здебільшого його філософським поглядам, демонструє універсальність міфу про Атлантиду і допомагає глибше зрозуміти авторський задум у зображенні Гуцульщини як ідеального світу, наближеного до Всесвіту.

Джеймса Стівенса останнім часом літературознавці оминають увагою. Так, остання найбільш ґрунтовна праця, присвячена його життю і творчості, вийшла в 1979 році. У ній П. МакФейт ретельно дослідив соціальні, філософські та релігійні погляди Стівенса, аналізуючи його твори в контексті історичної ситуації, яка склалася на той час в Ірландії (McFate, 1979).

Якщо ж говорити про найновіші дослідження, то ім'я Стівенса можна побачити хіба що у виданнях, присвячених суто ірландській літературі, наприклад статті Б. Р. Фрідмена (Friedman, 1997)

й А. Фрейзера (Frazier, 2006), де дуже стисло розглядається творчість письменника як представника модернізму. Через те, що дослідники випускають з уваги загальнолюдський, універсальний складник творчої спадщини письменника, може скластися помилкове враження про містечковість його ідей і поглядів. Таку хибу я маю намір виправити у цьому дослідженні.

Мета статті: дослідити підходи письменників до створення літературного міфу, до міфологізму як універсалізуючої категорії, а також їхні погляди на значення культурної спадщини та національної ідентичності. Я проводжу біографічні, історичні та художні паралелі для того, щоб продемонструвати зв'язок письменників як із національними традиціями, так і зі світовими літературними тенденціями.

Виклад основного матеріалу. Роман-фантазія «Глечик золота» вийшов у 1912 році. На цей час Стівенс – палкий республіканець, друг Томаса Макдони, одного з ватажків Великоднього повстання 1916 року, що завершилося поразкою і стратою його керівників. Жадану незалежність від Англії Ірландія здобула через 21 рік потому, в 1937 році.

Джеймс Стівенс є однією з найбільш загадкових постатей ірландської літератури. Точна дата його народження невідома: сам він стверджував, що народився в один день із Джеймсом Джойсом, 2 лютого 1882 року, але документальних підтверджень цьому немає. Біографи письменника знайшли запис про народження дитини з таким іменем 9 лютого 1880 року. Про батьків Стівенса також мало відомостей, тому дослідники припускають, що він міг змінити прізвище, яке мав при народженні. Загалом всі вони сходяться на тому, що Стівенс народився у робітничій родині, отримав освіту у школі-інтернаті для дітей із бідних родин і сиріт (McFate, 1979: 3).

Свій письменницький шлях Стівенс розпочав як поет і автор політичних есе в газеті Артура Гріффіта "United Irishman", яка з 1906 виходила під назвою "Sinn Féin". Ці есе загалом мали

антианглійську спрямованість, у них критикувалося засилля англійської культури, яка витісняла собою ірландську. Дійсно, становище ірландської мови і культури було катастрофічним через переселення в Ірландію великої кількості англійських колоністів-протестантів, еміграцію ірландців до Америки, великий голод 1845-1849 років, а також введення англійським урядом загальної освіти англійською мовою.

Згодом Стівенс почав поступово виходити з-під впливу Гріффіта, у 1907 році познайомився з ірландським письменником, художником і теософом Джорджем Расселом, який здебільшого писав під псевдонімом *Æ*. Саме під наставництвом Рассела вийшла перша збірка поезій Стівенса «Повстання» (в оригіналі “*Insurrections*”, 1909).

До 1912 року Стівенс писав здебільшого поезії та публіцистику. На прозові твори, згідно його власних спогадів, Стівенса надихнув «Гранатовий будиночок» Оскара Вайлда. «Після прочитання близько 20 сторінок, – писав Стівенс, – я закрив книгу, бо до мене прийшла осяйна думка не зі сторінок, але, так би мовити, з-поміж рядків» (Friedman, 1997: 383). В 1912 році вийшли відразу два романи Стівенса: «Донька прибиральниці» (“*Charwoman’s Daughter*”) і «Глечик золота» (“*Crock of Gold*”).

«Глечик золота» був схвально прийнятий критиками і публікою. В 1913 році роман отримав у Парижі премію Едмона Поліньяка, яка здебільшого присуджувалася молодим талановитим авторам. Вдале поєднання фантазії й кельтського міфу, а також помережана гумором оповідь привернули увагу читачів і викликали захоплення серед товаришів по перу. В 1915 році видатний ірландський поет Вільям Батлер Йтс, який і висунув твір Стівенса на отримання премії, писав у листі до англійського письменника і критика Едмунда Госса, що Джеймс і Стівенс – це «найвидатніші люди, яких ми маємо в Ірландії» (Frazier, 2006: 382).

У квітні 1916 року в Ірландії відбулося Великоднє повстання. Сподіваючись на те, що Англія ослаблена військовими діями, адже йшла Перша світова війна, змовники захопили кілька стратегічних об’єктів Дубліна. Англійська армія розгромила загони повстанців, Томаса Макдону разом із шістьма іншими ватажками було страчено. Стівенс не розділяв радикальних поглядів Макдони і його соратників, але ця трагедія глибоко його вразила і надихнула на створення елегії “*Green Branches*” і прозового твору “*The Insurrection in Dublin*” (1916). Ці події показали, що сподівання Ірландії на здобуття незалежності найближчим часом виявилися марними. Можливо, саме це роз-

чарування було причиною того, що з 1925 року Стівенс постійно мешкав поза межами Ірландії (здебільшого в Англії), стверджуючи, що в Ірландії немає об’єктів, достойних поетичного натхнення (Stephens, 1974: 46).

Українсько-польський письменник, культуролог і гуманіст Станіслав Вінценз народився в 1888 році у селі Слобода Рунгурська на території сучасної Івано-Франківської області в родині польського промисловця. Батько письменника мав французьке коріння, мати – корінна полька. Дитинство Вінценза пройшло в селі Криворівня, де під впливом няні-гуцулки він вивчив українську мову, познайомився зі звичаями та обрядами гуцулів, коли вона брала його з собою до родичів. Після закінчення гімназії він навчався у Львівському, а потім Віденському університетах, в останньому у 1914 році захистив докторську дисертацію з філософії, під час Першої світової війни воював на боці Австрії. За влучним висловом Юрія Барабаша, Вінценз мав «широкий спектр інтересів – біологія, право, слов’янська філологія, санскрит, психіатрія, філософія, дисертація з філософії релігії Гегеля» (Бикова, 2014: 4). З 1925 року він активно листувався з австрійським філософом Рудольфом Гольцапфелем, вплив поглядів якого помітний у подальших творах Вінценза.

Хоча літературний дебют Станіслава Вінценза почався ще у 20-х роках із перекладів Достоєвського та Вітмена, над своїм головним твором – чотиритомником «На високій полонині» – він почав працювати в 1930 році. Книга (точніше, перша частина тетралогії «Правда старовіку») була опублікована в 1936 році, і в цей же час Вінценз біля батьківської хати власним коштом спорудив пам’ятник Іванові Франку, з яким був особисто знайомий і яким захоплювався.

В 1939 році, коли Галичина перейшла до Радянського Союзу, він потрапив до в’язниці НКВС, звідки його визволили українські письменники Іван Ле, Петро Козланюк і Юрій Яновський. Згодом Вінценз разом із родиною втік за кордон. Спочатку вони оселилися на території Угорщини, де Вінценз допомагав євреям переховуватися від нацистів, потім жили в Західній Німеччині, Франції, потім осіли у Швейцарії.

Спільним між «Глечиком золота» і «На високій полонині» є, напевно, те, що обидва епічні твори написані мовби «зсередини»: це не погляд стороннього, нехай зацікавленого і доброзичливого. Голоси персонажів пропущені через свідомість автора, всі події та персонажі є його частинкою. Загалом, у цих двох творах можна виділити такі спільні моменти:

1. Пошук національного героя.

Під час великих соціально-політичних потрясінь відбувається закономірний процес розпаду великих імперій, зшитих із клаптиків національних територій. На цей процес не можливо вплинути, і в такі часи обов'язково з'являються герої, образ яких стає втіленням національно-визвольної боротьби. Водночас прототипи таких героїв з'являються у літературних творах. Це може бути герой народного міфу або просто сильна особистість, наділена видатними властивостями.

Як зазначає П. МакФейт, Стівенс почав працювати над романом «Глечик золота» в 1909 році: у газеті "Sinn Fein" він опублікував політичні есе та скетчі, героєм яких був Старий Філософ, розвиваючи ідею та вдосконалюючи стиль (McFate, 1979: 23). Так само, як і у романі «Донька прибиральниці», у «Глечик золота» поєднуються казка, реалізм та афористичність, і в результаті з'являється неймовірний філософський роман-фантазія, насичений образністю, метафорами, символами. Це і казка, і любовна історія, і притча.

У романі помітна світоглядна відмінність від радикальних поглядів Гріффіта. Так, герой-визволитель Ангус Ог – не воїн, як герой ірландського епосу Кухулін. Він – бог молодості, кохання та поезії. Його армія – це шукачі натхнення, а не месники. Його антагоністом є грецький бог Пан, якого він перемагає не зброєю, а філософськими аргументами, а предмет їхньої суперечки – проста дівчина Кейтілін, дочка фермера, яка є втіленням Ірландії. Надаючи перевагу місцевому богові перед чужоземним, Кейтілін обирає творче, життєстверджуюче начало, відкидаючи хаос і страждання. Таким чином Стівенс бачив шлях до незалежності Ірландії не через збройне повстання, а через пробудження національної пам'яті, збагачення культурних надбань, освіту.

Для Вінценза такими героями стали Довбуш та опришки. Він палко полемізував із польськими істориками, спростовуючи думку, що опришки були звичайними розбійниками, вказував на національно-соціальні причини виникнення опришківського руху, на те, що соціальна несправедливість і відсутність інших засобів боротьби з нею змусила людей взятися за зброю.

Головна риса Довбуша у книзі Вінценза – людяність: «Великодушність, туга за свободою та незалежністю, буйна молодість, шумлива розмашистість його душі втілені у легендах про Довбуша, давніх, вірно повторюваних, і свіжих, безупинно обновлюваних» (Вінценз, 1997: 144). Сухій правді судових паперів Вінценз протиста-

вив «правду міфу»: «Як квітка свідчить про підземне коріння, так міф засвідчує те, що сховане від очей» (Вінценз, 1997: 141).

Постать Довбуша у народних переказах наділена надприродними здібностями: він отримує дар розуміти мову тварин і стихій, а дізнавшись про загибель брата, у гніві «неначе йому земля горіла під ногами, злетів із полонин могутній і водночас легкий, як птах. Прудкі ноги перелітали через барди й потоки, немовби мали крила» (Вінценз, 1997: 154). Як Ахіллеса, його не можливо було вбити у звичайний спосіб: потрібно знати його вразливе місце, і, як біблійного Самсона, його звабила жінка, аби вивідати цю таємницю.

Так само, як Ангус Ог у Стівенса, Олекса Довбуш стає втіленням національно-визвольної боротьби, але, у той час як перший є втіленням творчого начала, несе любов і поезію, Довбуш є уособленням руйнівної сили народного гніву. Незважаючи на наказ старого рахмана, який подарував йому нелюдську силу, Довбуш не зміг стримати свій гарячий темперамент: «Але такий уже був Довбушів талант, що відразу втягав його у провину. Бо молодість так мчала його, сила буяла, гурчала, як вода весняна. Брами в скелях прорубала. Але й замулювала дорогу» (Вінценз, 1997: 152). Довбуш – герой-месник, він здійснює злочини не через свою лиху натуру. Насправді він – благородний лицар, який не може стримати обурення, коли бачить несправедливість і безправ'я.

2. Інтерпретація народного міфу.

На світанку пробудження народної самосвідомості виникає потреба у точці опору, якою слугує міф. Як вважає Є. М. Мелетинський, такі письменники як Джойс, Кафка, Лоренс, Ітс, Еліот, О'Ніл, Кокто, Маркес, Т. Манн свідомо зверталися до міфу як до інструменту художньої організації матеріалу і засобу вираження певних «вічних» психологічних начал або хоча б стійких національних культурних моделей, а також у зв'язку з виникненням особливої ритуально-міфологічної школи в літературознавстві, для якої будь-яка поетика є поетикою міфу (Мелетинський, 1976: 7). Таким чином міфологізм став характерним явищем для літератури ХХ століття, хоча кожен автор вкладав у нього власний сенс. Він став засобом виходу за соціально-історичні і просторово-часові рамки. Так, літературний міф і Стівенса, і Вінценза існує поза межами часу, але має конкретне місце дії: у першого це Ірландія, у другого – Галичина.

Автори приходять до міфу різними шляхами. Стівенс бере за основу казковий сюжет викра-

дення і пошуку, коли герой вирушає в дорогу для того, щоб повернути загублену чи викрадену річ або людину. У романі Стівенса три такі об'єкти: глечик золота, викрадений у лепреконів фермером Міхулом МакМуррахау, дочка фермера Кейтілін, викрадена грецьким богом Паном, і Філософ, якого заарештовує поліція внаслідок наклепу з боку лепреконів.

До фермерів і лепреконів, звичних для народної казки, приєднуються ірландські та античні боги, конторські службовці й поліціанти, що окреслює часово-просторові рамки сюжету як сучасну Ірландію. «Глечик золота», за словами П. МакФейт, – це гра між письменником і читачем, бесіда між ними про життя, людські стосунки, ірландський націоналізм, релігію, закон, державність та інші речі; це перетворення неможливого на дійсне (McFate, 1979: 34).

Вінценз за основу книги бере гуцульські легенди, перекази і обряди. На відміну від Стівенса, він не створює новий, сучасний міф, а творчо обробляє зібрані ним етнографічні матеріали. Відомий український бібліограф і літературознавець В. Полек наводить з цього приводу слова самого Вінценза: «... я намагався тільки зреконструювати, сконцентрувати і скласти в цикли старий гуцульський епос, а також творити далі в його дусі, щоб відкрити світові барви і історію гуцульської Верховини» (Полек, 1997: 13).

Так само, як і на сторінках роману Стівенса, на високій полонині одночасно живуть і надприродні істоти, і прості смертні: ми можемо зустріти і прадавніх велетів-воїнів, героїв народного епосу, чаклунів і ворожок, простих селян. Слід також відзначити мирне співіснування різних народів, які проживають на території Гуцульщини. Крім українців (гуцулів), це євреї, вірмени, поляки, а на периферії – цигани, угорці, словаки та міфічні рахмани і сироїди (Hawrot, 2010: 4). І це співіснування в жодному разі не є неприродним, адже вони є частиною одного цілого, всі вони формують собою міфопоетичний образ Гуцульщини, а в ширшому розумінні – всього буття, адже недаремно В. Полек називає «На високій полонині» «Калевалою гуцулів» (Полек, 1997: 14).

3. Оригінальна композиція і жанрова невизначеність твору.

«На високій полонині» і «Глечик золота» є строкатим полотном, зшитим із різнокольорових клаптиків. Воно виглядає химерно, чудернацько і водночас захоплює несподіваними комбінаціями кольорів і відтінків. Таке поєднання є характер-

ним для раннього модернізму, який шукав нові форми й образи, експериментував із ними. У цих двох творах виявилось також тяжіння модернізму до міфологізму, символізму та експериментів зі структурою, з часом і простором.

Тетралогія Вінценза не містить сюжету як такого, не має головного героя. За влучним висловом Ю. Барабаша, «оповідь становить собою мозаїку різножанрових одиниць – пейзажні замальовки, авторські рефлексії, історичні відступи, описи обрядів, звичаїв, вбрання, картинки побуту, тексти пісень тощо, етнографічний дискурс виступає у функції композиційного конструкта» (Барабаш, 2016: 7). Дійсно, читаючи книгу, ми рухаємось не вздовж лінії сюжету, а дивимось у підзорну трубу, вихоплюючи шматочки неосяжного пейзажу і наводячи різкість на ті, які захопили нашу увагу. Тому немає одностайної згоди не лише з приводу жанру, до якого слід віднести твір: його називають романом, епопеєю, сагою, фольклорним епосом, а немає чіткої визначеності і з приводу того, чи це художній твір, чи етнографічний.

Така сама доля спіткала і «Глечик золота», в основі сюжету якого – народна казка, кельтський епос, філософський роман, комедія, реалістичний опис життя бідноти та простих фермерів і пастухів, історія кохання та битва статей. Тут також немає одного персонажа, якого впевнено можна назвати головним. Діючими особами є Філософ, його дружина, їхні діти, дрібний фермер Міхул МакМуррахау і його донька Кейтілін, лепрекони, ірландські боги і навіть три Абсолюти, від глави до глави фокус оповіді переміщується з одного персонажа на іншого.

4. Філософська глибина твору. Алгоритичність.

За словами самого Стівенса, героєм роману є Людина, Пан – це її чуттєва природа, Філософ – її життєвий, побутовий інтелект, Ангус Ог – духовний інтелект, поліціанти – її звичай та логіка, лепрекони – її первісна, стихійна сторона, а діти – її невинність (Friedman, 1997: 384). На час написання «Глечика золота» Стівенс перебував під впливом теософії Джорджа Рассела, під наставництвом якого він ознайомився з філософськими поглядами та поезіями Вільяма Блейка. Вплив алегоричного стилю Блейка досить помітний як у «Глечика золота», так і в подальших прозових і віршованих творах Стівенса.

У кінцівці роману втілено ідею блейкового Універсального Братства Едему, коли всі об'єднуються, діючи як один, і таким чином відновлюють гармонію. Але таке об'єднання відбувається лише після

того, як Кейтілін обирає Ангуса Ога – бога, який втілює любов до людей, і покидає Пана – грецького бога чуттєвих утіх. Таким чином, умовою загального щастя і процвітання Стівенс вважає свободу думки і творчу уяву, яка здатна змінити суспільство. Так, звільнення Філософа наприкінці роману не лише фізичне, але й духовне: військо під керівництвом Ангуса Ога звільняє «Філософа з в'язниці, і навіть Розум Людини з рук законників та юристів, від лукавих святенників, вчених із набитими пилом ротами, і купців, які продають листя трави...» (Stephens, 1930: 228), тобто звільняють розум людський від рамок, у які його заганяють тоталітарні закони та релігія.

Філософським поглядам Вінценза також певною мірою були властиві містицизм і пантеїзм. Значний вплив на Вінценза мали погляди його друга, австрійського психолога і філософа Рудольфа Гольцапфеля, зокрема його вчення про панідеал – комплекс етичних, естетичних і духовних (у термінології Гольцапфеля – «гігіопсихічних») цінностей (Астров, 1909). До ідеального стану має призвести гармонія всіх тенденцій розвитку людства. Цікаво, що саме Гольцапфель, за спогадами Вінценза, палко підтримував його бажання написати працю «На високій полонині» (Бикова, 2014: 83).

Панідеалізм виник як протиположна «тоталітарним філософським системам фашизму і комунізму, які в ім'я вселюдського універсалізму нищать індивідуальні відмінності між людьми і народами, насамперед їхні національні культури, щоб перетворити поневолені народи в одну бездушну масу» (Бикова, 2014: 82). У міфічній Гуцульщині, яка існує поза часом, мирно співіснують корінні жителі – гуцули та інші народи – вірмени, євреї, міфічні рахмани та сиротиди, а також подекуди словаки, угорці й липовани (росіяни-старовіри), таким чином втілюючи панідеал Гольцапфеля у межах твору.

5. Ідилічні мотиви. Близькість до природи.

Більша частина подій у «Глечик золота» відбувається далеко від міста – у лісі, на галявині, в печерах, навіть у горах. На перших сторінках ми знайомимося з двома Філософами, які мешкають у хатинці серед лісу разом із дружинами і двома дітьми. Філософи цілими днями ведуть неспішну бесіду або й узагалі мовчать, адже чудово навчилися бачити думки один одного. Їхні діти зростають серед природи, граються, наслідуючи все, що бачать, розуміють мову птахів і звірів. Ідилія цієї ірландської Аркадії руйнується, коли Міхул викрадає глечик золота у лепреконів, а відновлюється лише після його повернення законним власникам. Таким чином, відновлюється все-

ленська справедливість, і боги разом з ельфами, феями та лепреконами вирушають до Дубліна, щоб звільнити від пут Філософа.

Так само, як Ірландія була для Стівенса Аркадією, Гуцульщина для Вінценза була міфічною Атлантидою. Як справедливо зауважує І. Сеньків, така ідеалізація Гуцульщини йде від самої сутності народної, «Вінценз тут пішов за голосом українського населення Гуцульщини, його тугою та стремлінням до свободи, за голосом народних міфів» (Сеньків, 1995). Про близькість людини до природи свідчать описані Вінцензом гуцульські обряди, наприклад прощання пастухів на зиму з полониною («розлучення»), а також низка обрядів, спрямованих на збереження і примноження статків і худоби.

Висновки. «Глечик золота» і «На високій полонині» були написані з різною метою і для різного читача, але їх об'єднує багато спільного. Насамперед це безмежна любов до рідного краю і до простої людини, яка потерпає від соціальної несправедливості і тоталітаризму. Це також віра в те, що для свободи народу і людства необхідною умовою є внутрішня свобода – свобода думки, свобода уяви, не обмежена рамками, у які її намагаються загнати поневолювачі.

До обох творів можна віднести слова відомого польського етнографа Яна Бистроня про те, що Вінценз не відтворює дійсність, а подає нам «художню візію гуцульського світу, замкненого у собі первісного і рухливого життя. Це не є відтворенням загубленої вже минулості, не є кроком назад, не є історичною повістю або псевдоісторичною: все тут відбувається поза межами часу, може бути сприйнятим і як сучасність, і як далеке минуле» (Bystron, 1937: 5).

Також доречно буде процитувати слова Л. І. Скуратовської, сказані про роман Стівенса «Глечик золота» і роман ще одного видатного ірландця, Джойса «Поминки за Фіннеганом», які надзвичайно точно описують мистецький діалог Стівенса і Вінценза: «Два міфопоетичні епоси, що вийшли напередодні двох світових катастроф, протиставили їх загрози ідею тендітної вічності людини й іншого, позаофіційного, виміру історії» (Скуратовская, 2000: 171). У статті я лише стисло окреслила напрями подальшого дослідження проаналізованих творів. Більш глибокого вивчення потребують філософські погляди Стівенса та їх відображення у романі-фантазії «Глечик золота», дослідження міфологізму як універсалізації людського досвіду, а також особливості зображення національного героя в обох письменників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астров В. Рудольф Гольцапфель. *Гольцапфель Р. Панидеал. Психология социальных чувств* / пер. с нем., биогр. В. Астров. СПб : Издание Л. Ф. Пантелеева, 1909. С. V – XLIX.
2. Барабаш Ю. Я. «Міт Гуцульщини» від Станіслава Вінценза. До проблеми етнокультурного пограниччя. *Філологічні науки*. 2016. № 23. С. 3-10.
3. Бикова Т. Мікрокосм української Атлантиди (Гуцульщини) у творчості Станіслава Вінценза. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологічна*. 2014. № 60 (1). С. 78–86.
4. Вінценз С. На високій полонині. Правда старовіку / пер. з польск. Г. Гнатіва, Б. Сенежака. Львів : Червона калина, 1997. 451 с.
5. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М. : Наука, 1976. 406 с.
6. Полек В. Чужоземці про край поезії, краси, мистецтва. *Перевал*. 1999. № 1. С. 151–160.
7. Полек В. Калевала гуцулів. *Вінценз С. На високій полонині (Правда старовіку)*: [пер. з польск. Г. Гнатіва, Б. Сенежака]. Львів : Червона калина, 1997. С. 5–17.
8. Сеньків І. Гуцульська спадщина: Праці з життя і творчості гуцулів. К. : Українознавство, 1995. 512 с.
9. Скураговская Л. И. Джеймс Стивенс и Джеймс Джойс (мифопоэтическая фантазия Стивенса «Горшок с золотом» и «Поминки по Финнегану» Джойса). *Развитие средств массовой коммуникации и проблемы культуры. Материалы научной конференции*. М., 2000. С. 169–171.
10. Ясній Я. Тетралогія Станіслава Вінценза «На високій полонині» у польській та українській критичній рецепції. *Studia methodologica*. Вип. 35. Тернопіль : ТНПУ, 2013. С. 154–157.
11. Bystron J. S. Epopeja huculska. *Wiadomosci Literackie*. 1937. № 13. S. 5.
12. Finneran Richard J. Literature and Nationality in the Work of James Stephens. *South Atlantic Bulletin*. 1975. № 40 (4). P. 18–25.
13. Frazier A. Irish modernisms, 1880–1930. *The Cambridge Companion to the Irish Novel* / J. W. Foster. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. P. 113–132.
14. Friedman B. R. James Stephens. *Modern Irish writers: a bio-critical sourcebook* / Alexander G. Gonzalez. Westport. Greenwood Publishing Group, Inc. 1997. P. 382–389.
15. Hawrot A. Huculszczyzna jako miejsce harmonijnego wspylistnienia kultur na podstawie tetralogii Stanisława Vincenza “Na wysokiej poloninie”. PhD Thesis. Kraków, 2010. 203 s.
16. Ireland and France, A Bountiful Friendship: Literature, History and Ideas. *Irish Literary Studies*. № 42. 1992. 221 p.
17. McFate P. The Writings of James Stephens. Variations on the theme of love. London & Basingstoke: The Macmillan Press Ltd., 1979. 183 p.
18. Śmieja W. Granice idylli. Obraz społecznego i kulturowego usytuowania płci w cyklu “Na wysokiej poloninie” Stanisława Vincenza. *Pamiętnik Literacki. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*. 2010. № 1. S. 125–142.
19. Stephens J. Letters of James Stephens: with an appendix listing Stephens’s published writings / ed. R. J. Finneran. London : Macmillan, 1974.
20. Stephens J. The Crock of Gold. New-York : The MacMillan Company, 1930. 228 p.

REFERENCES

1. Astrov V. Rudolf Golcapfel. *Golcapfel R. Panideal. Psihologija socialnyh chuvstv*. [Panideal. Psychology of social feelings]. SPb : Izdatel'stvo L. F. Panteleeva, 1909, P. V – XLIX [in Russian].
2. Barabash Yu. Ya. “Mit Hutsulshchyny” vid Stanislava Vintsenza. Do problemy etnokulturnoho pohranychchia. [“The Myth of Hutsul region” by Stanislaw Vincenz. On the problem of the ethnic and cultural frontier]. *Philological sciences*. 2016, № 23, P. 3–10 [in Ukrainian].
3. Bykova T. Mikrokosm ukrainskoi Atlantydy (Hutsulshchyny) u tvorchosti Stanislava Vintsenza. [The microcosm of the Ukrainian Atlantis]. *Bulletin of Lviv University. Series Philology*, 2014, № 60 (1), P. 78–86 [in Ukrainian].
4. Vincenz S. Na vysokii polonyni. Pravda staroviku. [In the Upper Highlands]. Lviv : Chervona kalyna, 1997. 451 p. [in Ukrainian].
5. Meletinskij E. M. Pojetika mifa. [The poetics of myth]. Moscow : Nauka, 1976. 406 p. [in Russian].
6. Poliek V. Chuzhozemtsi pro krai poezii, krasny, mystetstva. [Foreigners about the land of poetry, beauty, and art]. *Passover*, 1999, № 1, P. 151–160 [in Ukrainian].
7. Poliek V. Kalevala hutsuliv. [The Hutsul Kalevala]. *Vincenz S. In the Upper Highlands (The truth of old age)*. Lviv : Chervona kalyna, 1997, P. 5–17 [in Ukrainian].
8. Senkiv I. Hutsulska spadshchyna: Pratsi z zhyttia i tvorchosti hutsuliv. [Hutsul heritage. Works on the life and work of Hutsuls]. Kyiv : Ukrainoznavstvo, 1995. 512 p. [in Ukrainian].
9. Skuratovskaja L. I. Dzhėjms Stivens i Dzhėjms Dzhojcs (mifopojeticheskaja fantazija Stivensa “Gorshok s zolotom” i “Pominki po Finneганu” Dzhojcsa). [James Stephens and James Joyce (Stephens’ mythopoetic fantasy “The Crock of Gold” and “Finnegans Wake” by Joyce)]. *Media development and cultural issues. Materials of the scientific conference*. Moscow, 2000, P. 169–171 [in Russian].
10. Yasnij Ya. Tetralohiia Stanislava Vintsenza “Na vysokij polonyni” u polskij ta ukrainskij krytychnij retseptsii. [The tetralogy by Stanislaw Vincenz “In the Upper Highlands” in Polish and Ukrainian critical reception]. *Studia methodologica*, № 35, Ternopil : TNPU, 2013, P. 154–157 [in Ukrainian].
11. Bystron J. S. Epopeja huculska. [The Hutsul epopee]. *Literary News*. 1937, № 13, p. 5 [in Polish].

12. Finneran Richard J. Literature and Nationality in the Work of James Stephens. *South Atlantic Bulletin*. 1975, № 40.4, P. 18–25.
13. Frazier A. Irish modernisms, 1880–1930. *The Cambridge Companion to the Irish Novel* / J. W. Foster. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. P. 113–132.
14. Friedman B. R. James Stephens. *Modern Irish writers: a bio-critical sourcebook* / Alexander G. Gonzalez. Westport. Greenwood Publishing Group, Inc. 1997. P. 382–389.
15. Hawrot A. Huculszczyzna jako miejsce harmonijnego wspylstnienia kultur na podstawie tetralogii Stanisława Vincenza “Na wysokiej połoninie”. [Hutsul region as a place of harmonious coexistence of cultures based on the tetralogy by Stanisław Vincenz “In the Upper Highlands”]. PhD Thesis. Kraków, 2010. 203 p. [in Polish].
16. Ireland and France, A Bountiful Friendship: Literature, History and Ideas. *Irish Literary Studies*. № 42. 1992. 221 p.
17. McFate P. The Writings of James Stephens. Variations on the theme of love. London & Basingstoke: The Macmillan Press Ltd., 1979. 183 p.
18. Śmieja W. Granice idylli. Obraz społecznego i kulturowego usytuowania płci w cyklu “Na wysokiej połoninie” Stanisława Vincenza. [Idyll borders. The image of the social and cultural position of gender in the cycle “In the Upper Highlands” by Stanisław Vincenz]. *Literary diary. A quarterly magazine devoted to the history and criticism of Polish literature*. 2010, № 1, P. 125–142 [in Polish].
19. Stephens J. Letters of James Stephens: with an appendix listing Stephens’s published writings / ed. R. J. Finneran. London : Macmillan, 1974.
20. Stephens J. The Crock of Gold. New-York : The MacMillan Company, 1930. 228 p.

Анастасія КІНАШУК,

orcid.org/0000-0002-5675-240X

аспірантка кафедри романо-германської філології
Рівненського державного гуманітарного університету
(Рівне, Україна) *nastia.kinash@gmail.com*

МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУ ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ, АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)

Стаття присвячена моделюванню концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на матеріалі української, англійської та німецької мов. Мета розвідки – охарактеризувати модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на матеріалі ірраціональної лексики в українській, англійській та німецькій мовах. Основними у дослідженні обрано описовий (систематизація та узагальнення зібраної інформації і фактичного матеріалу), зіставний (аналіз специфіки представлення ірраціональної лексики в українській, англійській та німецькій мовах) методи і метод моделювання (моделювання концепту).

На матеріалі української, англійської та німецької мов у дослідженні представлено семантичний клас ірраціональної лексики на позначення тих аспектів світосприймання людини, які не пов'язані з раціональним мисленням. Модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ упорядковано за принципом від ядра до ближньої, дальньої та крайньої периферії. З метою детальнішого розподілу ірраціональних лексичних одиниць відповідно до їхніх лексичних значень у дослідженні виокремлено внутрішню ближню та зовнішню ближню периферії.

Визначено, що структура концепту складається з таких компонентів: образ (перцептивний і метафоричний), інформаційний зміст та інтерпретаційне поле. В межах останнього з компонентів виокремлено оцінну, енциклопедичну, утилітарну, пареміологічну та регулятивну зони.

Результати дослідження представлені у вигляді впорядкованих у таблиці рангових позицій ірраціональних лексичних одиниць моделі концепту, обчислених за допомогою показників абсолютної частоти, відносної частоти, частотності для ядра концепту та абсолютної частоти, частотності для периферії. Встановлено, що семантика ірраціональної лексики слугує ефективним засобом структурування когнітивних процесів у свідомості людини, представлених шляхом формування концепту. Рангові позиції ірраціональних лексичних одиниць засвідчують розбіжності у концептосфері українців, англійців та німців, тоді як перцептивний, метафоричний образи та інформаційний зміст виявляють спільні когнітивні ознаки досліджуваного концепту.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, когнітивне моделювання, концепт, ірраціональна лексика, образ, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле.

Anastasiia KINASHCHUK,

orcid.org/0000-0002-5675-240X

Postgraduate Student of the Department of Romano-Germanic Philology
Rivne State University for the Humanities
(Rivne, Ukraine) *nastia.kinash@gmail.com*

MODEL OF THE CONCEPT OF IRRATIONALITY (BASED ON THE UKRAINIAN, ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES)

The paper focuses on the modeling of the concept of IRRATIONALITY based on the Ukrainian, English and German languages. The purpose of the study is to characterize the model of the concept of IRRATIONALITY based on the Ukrainian, English and German languages. Methods provided in the research: descriptive (data systematization and integration), contrastive (analysis of specific features the irrational vocabulary reveals in the Ukrainian, English and German languages), modeling (concept modeling).

The study presents the results based on a semantic class of irrational terms – words that denote the situation of experience that is not based on rational thinking. The model of the concept of IRRATIONALITY is arranged through a sampling of a core with near, far and farthest peripheries. Trying to distribute the irrational terms by their lexical meanings, we single out the internal near and external near peripheries. The study determines the concept structure as an entity, which consists of such components as image (perceptual and metaphorical), informational content and interpretive area. The latter component is considered to include evaluative, encyclopedic, utilitarian, paremiological and regulative areas.

The paper presents the results in arranged datasheets showing rank positions of irrational terms within the model of the concept, those positions are calculated by means of absolute frequency indices, relative frequency indices, rate of recurrence indices for the concept core and absolute frequency indices, rate of recurrence indices for the peripheries.

The study concludes that irrational vocabulary semantics is an effective means for structuring cognitive processes in human being's consciousness presented as a concept entity. The irrational terms' rank positions provide for the differences in conceptual domains of the Ukrainians, English and Germans, whereas the perceptive, metaphorical images and informational content reveal the common cognitive features of the concept.

Key words: cognitive linguistics, cognitive modeling, concept, irrational vocabulary, image, informational content, interpretive area.

Постановка проблеми. Порівняно нещодавнє виникнення когнітивної лінгвістики зумовлює значну зацікавленість науковців у вивченні її ключових аспектів: теорії когнітивних моделей, концептуальної метафори та метонімії, теорії семантичних прототипів, когнітивної поетики.

Аналіз досліджень. До питання теорії когнітивних моделей зверталися вітчизняні (Т. Володіна, С. Жаботинська, Н. Філіпова) і зарубіжні (Дж. Тейлор, Н. Рімер, З. Кевечеш, Р. Джакендофф) лінгвісти. Авторські напрацювання дослідників вказують на поглиблений інтерес до вивчення моделі концепту ситуації як основи зіставлення семантики (О. Деменчук), методів і прийомів семантико-когнітивного дослідження концептів (З. Попова, Й. Стернін), моделювання як методу верифікації у когнітивній лінгвістиці (Т. Романова).

Специфічні лексико-семантичні групи слів опинялися в полі зору науковців на предмет зіставного аналізу метафоричних моделей у сфері дієслів розуміння германських і слов'янських мов (Ш. Басиров), номінативного поля концепту ЧАС / TIME в українській та англійській мовах (І. Кондратюк), лексичних одиниць концепту ЗАДОВОЛЕННЯ в англійській, українській і новогрецьких мовах (О. Сарбаш). Здобутки науковців цього напрямку засвідчують актуальність зіставних розвідок і ресурсність лексичного матеріалу споріднених і неспоріднених мов на предмет дослідження моделі концепту.

Мета статті – охарактеризувати модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на матеріалі ірраціональної лексики в українській, англійській та німецькій мовах.

Поставлена мета досягається шляхом розв'язання таких завдань:

- охарактеризувати ірраціональну лексику як окремий семантичний клас в українській, англійській та німецькій мовах;
- з'ясувати особливості моделювання концепту як одного з аспектів когнітивної лінгвістики;
- охарактеризувати модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в українській, англійській та німецькій мовах;
- визначити перспективи подальших досліджень концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ.

Об'єкт дослідження – ірраціональна лексика української, англійської та німецької мов.

Предмет дослідження – модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в українській, англійській та німецькій мовах.

Виклад основного матеріалу. Основними у дослідженні вибрано описовий, зіставний

методи та метод моделювання. Описовий метод уможливорює систематизацію та узагальнення зібраної інформації і фактичного матеріалу. За допомогою зіставного методу проаналізовано специфіку наповнення номінативного поля концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в українській, англійській та німецькій мовах.

Для опису моделі концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ застосовано метод моделювання. Сукупність вказаних методів забезпечує достовірність висновків та об'єктивність отриманих результатів. Матеріалом дослідження слугували дібрані методом суцільної вибірки 552 лексичні одиниці (221 з української, 197 з англійської, 134 з німецької), які належать до семантичного класу ірраціональної лексики.

Ірраціональна лексика в українській, англійській та німецькій мовах

Когнітивне пізнання світу та його відображення у мові знаходить своє втілення в дослідженнях про теорію ментальних просторів (Ж. Фоконьє), теорію прототипів (Е. Рош), теорію метафори та метонімії (Дж. Лакофф, М. Джонсон), фреймову семантику (Ч. Філмор). Такі результати мовознавчих напрацювань наводять на думку про спроби структурувати людську свідомість у вигляді когнітивних моделей. При цьому незаперечним є факт, що людська свідомість охоплює як раціональний, так й ірраціональний аспект у своєму функціонуванні: наприклад, розв'язання математичної задачі за визначеною формулою та раптове осяяння у складній ситуації, приготування страви за відомим алгоритмом (рецепт) та інтуїтивне передчуття лиха. Кожний із цих аспектів людина презентує у мовленні, послуговуючись лексичним матеріалом мови.

На позначення ірраціонального аспекту людської свідомості у дослідженні виокремлюю пласт ірраціональної лексики – семантичний клас слів, які позначають аспекти світосприймання людини, не пов'язані з раціональним мисленням людини та які виникають без участі розуму людини: *підсвідомий / subconscious / unterbewusst; імпульсивно / impulsively / impulsiv, несвідомий / unconscious / bewusstlos, провіщати / divine / vorhersagen*.

Ідея когнітивного моделювання ґрунтується на твердженні про структурованість людського знання – раціонального та ірраціонального. В обох випадках мають місце когнітивні процеси, які, на думку Ж. Фоконьє, володіють імпліцитним «закулісним» характером і приховані глибоко всередині людського пізнання. На думку Т. Романової, поняття моделі варто тлумачити двоюко: це ана-

літичний науковий конструкт, який представляє деяку форму сприйняття, мислення, спосіб збереження і передачі інформації; цій когнітивній моделі приписують статус онтологічної, який підтверджується у формі виявлення прогнозованих властивостей у діяльності або експериментально. В такий спосіб моделювання виступає і як метод представлення об'єкта, явища або процесу, і як метод верифікації (Романова, 2014: 324).

Концепт як один з аспектів когнітивного моделювання

У когнітивній лінгвістиці модель структурованості знання репрезентують у різний спосіб: шукаючи пропозиції для пояснення когнітивних механізмів, характеризуючи їх образно, пізнаючи когнітивну діяльність людини за допомогою фрейму або ж формуючи концепт як певне ментальне утворення з його власною концептосферою.

До концептуального рівня структурної організації знань звертається у своїх напрацюваннях О. Кубрякова, яка переконує, що найважливіші концепти виражені у мові. Сам концепт дослідниця тлумачить як оперативну одиницю пам'яті, ментального лексикону, мови мозку (Кубрякова, 2004). З. Попова та Й. Стернін презентують власну інтерпретацію концепту як дискретного ментального утворення, яке є базовою одиницею мисленнєвого коду людини, наділене відносно упорядкованою внутрішньою структурою, представленою як результат пізнавальної (когнітивної) діяльності особистості та суспільства, несе комплексну, енциклопедичну інформацію про відображуваний предмет чи явище, інтерпретацію цієї інформації свідомістю та відношенням суспільної свідомості до цього явища або предмета (Попова, Стернін, 2007: 24).

Когнітивне моделювання семантики певного пласту лексики полягає у пошуку серед тисячі мовних знаків і засобів (лексичні одиниці, фразеологізми, паремії, метафоричні й метонімічні номінації) саме тих, які об'єктивують досліджуваний концепт. З. Попова та Й. Стернін визначають таку сукупність мовних знаків і засобів як номінативне поле концепту, виокремлюючи у його структурі прямі номінації концепту (ядро номінативного поля) і номінації окремих когнітивних ознак концепту, які розкривають його зміст і ставлення до нього у різних комунікативних ситуаціях (периферія номінативного поля) (Попова, Стернін, 2007: 47). Дослідники наголошують на тому, що у процесі моделювання концепту виокремлюють його когнітивні ознаки, упорядковані за принципом від ядра до ближньої, дальньої та крайньої периферії,

а структуру описують на основі образу, інформаційного змісту та інтерпретаційного поля (Попова, Стернін, 2007: 125).

Образний компонент у структурі концепту складається з двох складників: перцептивний образ (перцептивні когнітивні ознаки, які формуються у свідомості носія мови в результаті відображення ним довколишньої дійсності за допомогою органів чуттів: зорові, тактильні, смакові, звукові, нюхові образи) та когнітивний (метафоричний) образ (образні ознаки, сформовані метафоричним осмисленням відповідного предмета або явища, співвідносячи абстрактний концепт із матеріальним світом), які відображають образні характеристики предмету чи явища, що концептуалізують.

Інформаційний зміст концепту охоплює дефініційний мінімум когнітивних ознак, які визначають найбільш суттєві та відмінні риси предмета чи явища, які концептуалізують. До інтерпретаційного поля відносять ті когнітивні ознаки, які в тому чи іншому аспекті інтерпретують основний інформаційний зміст концепту, представляючи деяке вихідне знання або оцінюючи його. З. Попова та Й. Стернін виокремлюють у структурі інтерпретаційного поля ділянки, наділені внутрішньою змістовою єдністю, які називають зонами (оцінна, енциклопедична, соціально-культурна, регулятивна тощо) (Попова, Стернін, 2007: 76–80).

У процесі моделювання концепту базові структурні компоненти (образ, інформаційний зміст та інтерпретаційне поле) розподіляють за різними ділянками поля концепту (інформаційний зміст може належати до ядра, ближньої або дальньої периферії, а ознаки інтерпретаційного поля можуть увійти до ядра концепту за ступенем яскравості). При цьому З. Попова та Й. Стернін звертають увагу на те, що периферійний статус певної концептуальної ознаки не засвідчує її меншовартість у структурі концепту – він лише вказує на міру її віддаленості від ядра за ступенем яскравості (Попова, Стернін, 2007: 81).

Концепт ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ у досліджуваних мовах

Залучаючи до дослідження корпуси української, англійської та німецької мов, а також словникові ресурси, визначаємо лексичні одиниці, які презентують семантичний клас ірраціональної лексики відповідно до «не частотних» критеріїв (нейтральна / лексично забарвлена лексика, прямі / переносні значення, обмеження / відсутність обмежень у вживанні, мінімальна / максимальна залежність від контексту тощо).

На основі дібраного матеріалу моделюємо концепт ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ, послуговуючись

структурою концепту, яку виокремлюють З. Попова та Й. Стернін: ядро, ближня, дальня та крайня периферії. До ядра відносимо ті лексичні одиниці, в яких єдине лексичне значення на позначення ірраціональності.

У цьому дослідженні ближню периферію концепту поділяємо на внутрішню (відносимо ті лексичні одиниці, у яких тільки перше значення стосується ірраціональності) та зовнішню (відносимо ті лексичні одиниці, в яких тільки друге лексичне значення стосується ірраціональності). Дальня периферія презентована тими лексичними одиницями, у яких третє лексичне значення виражає ірраціональність, а крайня – у яких четверте і далі лексичні значення позначають ірраціональність (Рис. 1).

Ядро
Внутрішня ближня
периферія
Зовнішня ближня
периферія
Дальня периферія
Крайня периферія



Рис. 1. Структура концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ

На даному етапі дослідження до номінативного поля концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ відносимо такі лексичні одиниці: укр. *інтуїція, ірраціональний, навмання, безтямність, незбагнено, передчувати, марити, відгадувати*; англ. *unfathomable, illogical, groundless, fortune-telling, recklessly, unintentionally, predict, prophesy, feel, flash, grok, pop*; нім. *instinktiv, kurzerhand, vorhersagen, das Sensorium, die Hirnrissigkeit, verrückt, bewusst, die Schau, das Gefühl*, а також фразеологізми: укр. *передчувати серцем, шосте чуття, чуття носом, собачий нюх*; англ. *innate knowledge, keen intuition, feeling in one's bones, the sixth sense, the second sight*; нім. *innere Regung, wie aus heiterem Himmel, sechster Sinn*. Ключовим словом-репрезентантом моделі концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ у трьох мовах уважаємо *ірраціональність / irrationality / die Irrationalität*.

Для формування ядра та периферій концепту у дослідженні послуговуюся такими показниками: абсолютна частота (кількість слововживань на певний період часу, визначений корпусом), відносна частота (кількість слововживань в ірраціональному значенні відносно інших слів всередині ядра концепту), частотність (кількість слововживань відносно всіх слів корпусу), ранг (позиція лексичної одиниці у структурі концепту відповідно до вказаних вище показників).

Загальна кількість слів в українському корпусі художньої прози складає 500 000, в англійському – 100 000 000, у німецькому – 120 000 000. Для зручності обчислень показники для концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ подані без урахування мільйонного складника (значення, подані в таблицях для української, англійської та німецької мов необхідно помножити на 10^4). З огляду на значну кількість досліджуваних лексичних одиниць представляємо узагальнені та дещо скорочені результати дослідження у порівняльних таблицях для кожної з мов.

Таблиця 1

Ядро концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ
в українській мові

Р	ЛО	АЧ	ВЧ $\times 10^{-4}$	Ч $\times 10^{-4}$
1.	передчуття	1771	876	35
2.	віщувати	883	436,9	18
3.	інтуїція	625	309,3	13
4.	передчувати	618	305,8	12
5.	підсвідомо	465	230,1	9,3
6.	інтуїтивно	261	129,1	5,22
7.	очманіти	212	104,9	4,24
8.	неусвідомлений	103	50,9	2,06
9.	іраціональний	77	38,1	1,54
10.	позасвідомий	35	17,3	0,7
11.	прозорливість	23	11,3	0,46
12.	прозорливий	20	9,8	0,4
13.	безрозсудно	14	6,9	0,28
14.	інсайт	7	3,4	0,14
15.	неусвідомлено	1	0,49	0,02

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, ВЧ – відносна частота, Ч – частотність

Таблиця 2

Ядро концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ
в англійській мові

Р	ЛО	АЧ	ВЧ $\times 10^{-4}$	Ч $\times 10^{-4}$
1.	insight	1397	358	0,1397
2.	predict	1328	340	0,1328
3.	unclear	930	238	0,093
4.	absurd	906	232	0,0906
5.	irrational	490	126	0,049
6.	intuition	419	107	0,0419
7.	unconsciously	347	89	0,0347
8.	enigmatic	262	67	0,0262
9.	enigma	220	56	0,022
10.	illogical	219	56	0,0219
11.	foresight	200	51	0,02
12.	impulsive	195	50	0,0195
13.	subliminal	53	14	0,0053
14.	illogicality	31	8	0,0031
15.	intuit	12	3	0,0003

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, ВЧ – відносна частота, Ч – частотність

Таблиця 3
Ядро концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ
в німецькій мові

Р	ЛО	АЧ	ВЧ×10 ⁻⁴	Ч×10 ⁻⁴
1.	die Einsicht	4330	0,127	0,3608
2.	absurd	961	0,0282	0,08
3.	voraussagen	587	0,0172	0,489
4.	die Unklarheit	491	0,0144	0,041
5.	die Intuition	484	0,0142	0,04
6.	die Sinnlosigkeit	245	0,0072	0,02
7.	die Irrationalität	214	0,0063	0,018
8.	wahnwitzig	189	0,0055	0,016
9.	der Ansporn	177	0,0052	0,015
10.	unlogisch	160	0,0047	0,013
11.	das Sensorium	51	0,0017	0,0042
12.	instinktmäßig	44	0,0013	0,0037
13.	die Schimäre	28	0,0008	0,0023
14.	irrationell	26	0,0009	0,0022
15.	das Bauchgefühl	6	0,0002	0,0005

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, ВЧ – відносна частота, Ч – частотність

Образний компонент концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ охоплює перцептивний і когнітивний образи. На нашу думку, у трьох мовах перцептивний образ досліджуваного концепту представлений у вигляді образу шостого чуття, оскільки ірраціональне передчуття, підсвідомість, раптове осяяння тощо неможливо відчутти жодним з органів чуттів, крім шостого (інтуїції, інстинкту). В основу характеристики метафоричного образу досліджуваного концепту покладено п'ять типів метафори, викремлених Ш. Басировим (Басиров, 2013): метафора руху, яка презентує ірраціональні вияви як такі, що рухаються до людини: укр. *спадати на думку, приходити в голову*; англ. *take it into one's mind, cross one's mind*; нім. *einfallen, kommen in den Sinn*; та до яких рухається сама людина: укр. *угадувати, передрікати, віщувати*; англ. *guess, foresight, divine*; нім. *erraten, voraussagen, vorhersagen*; метафора набуття істини: укр. *осязнути, схопити, усвідомити*; англ. *perceive, grasp, grok*; нім. *erscheinen, erfassen, begreifen*; метафора

Таблиця 4

Периферії концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в українській мові

Р	Ближня						Дальня			Крайня		
	Внутрішня			Зовнішня								
	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴
1.	несамовито	1117	22	раптом	30291	605,82	відчувати	17906	358,13	чутти	42631	852,62
2.	ненароком	1057	21	знанацька	4068	81,36	сліпий	2773	55,46	при-тьмом	403	8,06
3.	примара	868	17	шалений	2520	50,4	фантазія	1616	32,32	при-тьма	129	2,58
4.	примарний	759	15,18	чуття	1418	28,36	чари	592	11,84	угадувати	49	0,98
5.	несамохіть	469	9	передбачати	971	19,42	прозирати	206	4,12	-	-	-
6.	несвідомо	433	9	видиво	538	10,76	осявати	153	30,6	-	-	-
7.	імпульс	427	9	інстинктивно	527	10,54	нерозважний	56	1,12	-	-	-
8.	мимовільний	406	8	прококувати	222	4,44	навіжено	43	0,86	-	-	-
9.	сум'яття	364	7	тайнство	182	3,64	осіняти	36	0,72	-	-	-
10.	безтямно	352	7	безпам'ятство	102	2,04	чарівництво	31	0,62	-	-	-
11.	небилиця	137	3	прозрівати	71	1,42	навіженість	8	0,16	-	-	-
12.	несовітений	90	1	пророчити	52	1,04	знебачки	4	0,08	-	-	-
13.	чародійство	73	1,46	фантастагоричний	49	0,98	відьмити	2	0,04	-	-	-
14.	передвіщати	21	0,4	безконтрольно	19	0,38	чорнокнижництво	2	0,04	-	-	-
15.	провидіти	15	0,3	звіщати	16	0,32	налопом	1	0,02	-	-	-

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, Ч – частотність, «-» – лексичні одиниці на позначення концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на цьому етапі дослідження відсутні

світла: укр. *осявати, осіняти*; англ. *dawn*; нім. *aufhellen*; метафора зору: укр. *прозрівати, прозирати*; англ. *see things clearly, begin to see the light*; нім. *ersehen, das Augenlicht erlangen*; метафора удару: укр. *як громом вдарила ідея, пронизала думка*; англ. *the idea hit me like a tornado*; нім. *die Idee schlägt ein*.

Інформаційний зміст концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ у трьох мовах тлумачимо як стан сприймання та/або діяльність експерієнцера в ірраціональній ситуації, де відсутня функція розуму та логіки: укр. *вгадувати душею, приголомшливе прозріння, зазирати в чужі душі, передбачати події близького майбутнього*; англ. *guess from his facial*

Таблиця 5

Периферії концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в англійській мові

Р	Ближня						Дальня			Крайня		
	Внутрішня			Зовнішня								
	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴
1.	feeling	12308	1,2308	mad	2921	0,2921	feel	25069	2,5069	sense	21199	2,1199
2.	strange	6196	0,6196	extraordinary	2819	0,2819	random	2250	0,225	hit	9441	0,9441
3.	unusual	3977	0,3977	divine	1348	0,1348	careless	544	0,0544	strike	5429	0,5429
4.	stupid	3050	0,3050	instinct	1057	0,1057	carelessly	204	0,0204	dawn	2316	0,2316
5.	mystery	2171	0,2171	hastily	801	0,801	unwary	126	0,0126	unexpected	1195	0,1195
6.	crazy	1675	0,1675	unbelievable	526	0,526	surmise	83	0,0083	flash	1315	0,1315
7.	incredible	1174	0,1174	unforeseen	241	0,241	-	-	-	inspiration	1307	0,1307
8.	spontaneous	1018	0,1018	impenetrable	185	0,185	-	-	-	unwise	399	0,0399
9.	oddly	691	0,0691	unsound	107	0,107	-	-	-	puzzling	355	0,0355
10	intuitive	422	0,0422	unanticipated	98	0,0098	-	-	-	esoteric	212	0,0212
11	queer	313	0,0313	heedless	52	0,0052	-	-	-	cryptic	175	0,0175
12	insanity	208	0,0208	unknowable	52	0,0052	-	-	-	unthinking	93	0,0093
13	foolishly	177	0,0177	insanely	37	0,0037	-	-	-	perplexing	79	0,0079
14	unaccountable	75	0,0075	bewitchment	13	0,0013	-	-	-	illconsidered	44	0,0044
15	unfathomable	54	0,0054	unlooked for	6	0,0006	-	-	-	mystifying	34	0,0034

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, Ч – частотність, «-» – лексичні одиниці на позначення концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на цьому етапі дослідження відсутні

Таблиця 6

Периферії концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ у німецькій мові

Р	Ближня						Дальня			Крайня		
	Внутрішня			Зовнішня								
	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴	ЛО	АЧ	Ч×10 ⁻⁴
1.	versprechen	6372	0,531	der Sinn	37300	3,1083	das Gefühl	15468	1,289	-	-	-
2.	die Anregung	3480	0,29	fühlen	21093	1,7577	die Stimmung	5590	0,4658	-	-	-
3.	der Bauch	2751	0,2292	die Vorstellung	13698	1,1415	augenblicklich	2328	0,194	-	-	-
4.	sinnlos	2468	0,2057	spüren	7239	0,6032	die Schau	1543	0,1286	-	-	-
5.	spontan	1546	0,1288	verrückt	2561	0,2134	die Witterung	787	0,0656	-	-	-
6.	der Impuls	1535	0,1279	der Instinkt	1698	0,1415	die Emotion	352	0,0293	-	-	-
7.	verspüren	1059	0,08825	das Empfinden	1402	0,1168	blitzartig	191	0,0159	-	-	-
8.	irrsinnig	321	0,0267	irre	1272	0,106	-	-	-	-	-	-
9.	die Spontaneität	269	0,0224	das Inneres	1100	0,0917	-	-	-	-	-	-
10	der Irrationalismus	146	0,0122	die Regung	903	0,0753	-	-	-	-	-	-
11	der Impetus	45	0,00375	die Magie	657	0,0548	-	-	-	-	-	-
12	irrwitzig	16	0,00133	aufhellen	280	0,0233	-	-	-	-	-	-
13	abfühlen	6	0,0005	die Aufhellung	161	0,0134	-	-	-	-	-	-
14	präsumieren	4	0,00033	aufblitzen	112	0,0093	-	-	-	-	-	-
15	die Irrsinnigkeit	1	0,000083	der Spürsinn	94	0,0078	-	-	-	-	-	-

Умовні позначення: Р – ранг, ЛО – лексична одиниця, АЧ – абсолютна частота, Ч – частотність, «-» – лексичні одиниці на позначення концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на цьому етапі дослідження відсутні

expressions; "sixth sense" ought to have enabled him to foresee, get random thoughts in my head, impulsively, suddenly feeling that nothing could worsen, admits to subconscious fear; нім. erriren mit weiblichem Instinkt, eine zufällige Nachlässigkeit, ein solches Gefühl existiert mehr oder weniger unterbewußt.

В інтерпретаційному полі досліджуваного концепту виокремлюю оцінну зону, яка виражає загальну позитивну оцінку ірраціональним виявам у поведінці людини: укр. *Він почував інтуїтивно, що не помилився в своєму коханні; Бракувало йому інсайту, тої елегантної несподіванки асоціації, при якій рраз!; І все ж, незважаючи на це, почували в душі, що мусять бути вдячними тим будівникам, які, закладаючи греблю, мовби передбачали вже далеке можливе лихо, яке сьогодні загнало їх сюди, в цей дніпровський підводний тунель;* англ. *Intuitively, she knew that he was lying; With a flash of insight. I realized what the dream meant; The witch foretold that she would marry a prince;* нім. *Wenn Sie Glück haben, verfügen Sie intuitiv über eine gute Menschenkenntnis; Momente der Einsicht in die Unsinnigkeit dieser Buchführung beflügeln Rosemarie richtig, sie akribisch fortzuführen, da, wie sie findet, erst ein gewisser Grad an Nutzlosigkeit einer Aktivität ein ausreichendes Maß geistiger Freiheit gestatte; Ich kann dir die Folgen vorhersagen.*

Енциклопедича зона охоплює когнітивні ознаки необґрунтованості, коли ірраціональні вияви у поведінці експерієнцера та результати такої поведінки з'являються з неояснювальних причин (укр. *Ми несвідомо здійснюємо вчинки, які нам не подобаються і викликають в душі відверту відразу;* англ. *Perhaps, unconsciously, I've done something to offend her;* нім. *Er hat unbewusst genau das Richtige getan*), короткотривалості – ірраціональна ситуація триває здебільшого миттєвий проміжок часу (укр. *Прислухавшись до темряви, Дося взялася за двері льоху, як раптом відчула, що біля валу вона не сама;* англ. *I suddenly realized what I had to do;* нім. *Doch plötzlich schien er aus seinen Gedanken aufzuschrecken*).

Когнітивні ознаки, які виражають практичний результат вияву ірраціональності у поведінці експерієнцера, відносимо до утилітарної зони інтерпретаційного поля (укр. *Від прозріння, що зараз, саме зараз на станції «Бескиди» дзеленить телефон, тіло самовільно смикнулось;* англ. *I used to wonder why people disliked Lydia, but I started seeing the light after. I overheard her making fun of me;* нім. *Im nächsten Augenblick begriff ich, daß ich einen Fehler gemacht hatte*).

Пареміологічна зона концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ в українській мові представлена фразе-

ологізмами, в яких яскраво виражена лексична одиниця «серце» як локалізатор ірраціональних виявів: *збагнути серцем, передчувати серцем, почувати (почути) серцем, приходити (прийти) до серця (по серцю), серцем розуміти, серцем чути, серце учуває, серце чує, учувати серцем*, тоді як в англійській мові ірраціональність пов'язана з певним психічним відхиленням людини: англ. *to be beside oneself, to have a bee in one's bonnet, to take (leave) of one's senses, out of one's mind, be nuts, be crackers, be maniac, be lunatic, be nutcase, crazy things, be lunacy*, а в німецькій – з внутрішнім переживанням: *innere Regung, innere Stimme, geboren Befinden*.

Регулятивна зона концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ стосується когнітивної ознаки необхідності дотримуватися, слідувати ірраціональним виявам: укр. *Якби я не послухала свою інтуїцію та не пішла б на другому курсі працювати на М1, то не досягнула б того, що маю зараз;* англ. *If only I had followed my instincts she would almost certainly have been my wife;* нім. *Bei komplexen Entscheidungen kamen 65% der Teilnehmer(innen) zum objektiv besten Ergebnis, wenn sie auf ihre Intuition hörten.*

Висновки. З огляду на об'ємність та репрезентативність вивчених розвідок когнітивне моделювання семантики ірраціональної лексики слугує ефективним засобом структурування когнітивних процесів у свідомості людини, представлених шляхом формування моделі концепту. Пласт ірраціональної лексики представлений у кожній з досліджуваних мов із перевагою лексичних одиниць в українській мові та з їхньою меншою репрезентативністю в німецькій, що пояснюємо більш емоційною експресивністю українців і переважуючою стриманістю німців.

Модель концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ сформована відповідно до традиційної структури (ядро, ближня, дальня та крайня периферії) з виокремленням у ближній внутрішньої та зовнішньої периферії з метою більш детального розподілу лексичних одиниць відповідно до їхніх лексичних значень. Рангові позиції ірраціональних лексичних одиниць, сформовані за показниками абсолютної частоти, відносної частоти (для лексичних одиниць ядра концепту) та частотності, засвідчують розбіжності у концептосфері українців, англійців і німців на позначення ірраціонального, зокрема в англійській мові наявна незначна кількість ірраціональних лексичних одиниць у дальній і крайній периферіях, тоді як у німецькій мові показники для крайньої периферії на цьому етапі дослідження взагалі відсутні.

Перцептивний образ (шосте чуття) досліджуваного концепту та метафоричний образ, представлений п'ятьма типами метафор (руху, набуття істини, світла, зору, удару), у трьох мовах збігаються. Спільними для трьох мов є й когнітивні ознаки інформаційного змісту концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ, що презентує стан сприймання та/або діяльність експерієнцера в ірраціональній

ситуації. В інтерпретаційному полі досліджуваного концепту у трьох мовах виокремлено оцінку, енциклопедичну, утилітарну, пареміологічну та регулятивну зони.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні концепту ІРРАЦІОНАЛЬНІСТЬ на фразеологічному рівні на матеріалі української, англійської та німецької мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басиров Ш. Метафоричні моделі у сфері дієслів розуміння германських і слов'янських мов. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2013. № 2. С. 3–9. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/2402/Basyrov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
2. Деменчук О. В. Модель концепту ситуації як основа зіставлення семантики лексики. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 23, Iss. 2. С. 51–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2018_23_2_6.
3. Кондратиук І. Концепт ЧАС / TIME в українській та англійській мовах (на матеріалі корпусів). *Мовний простір слов'янського світу* : зб. тез III всеукр. наук. конф., м. Київ, 2017 р., С. 41–43. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11775/Kondratiuk_Kontsept_chas_time.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры. 2004, 560 с.
5. Попова З., Стернин И. Когнитивная лингвистика : учебное издание. М. : АСТ «Восток-Запад». 2007. 226 с.
6. Романова Т. В. Моделирование как метод верификации в когнитивной лингвистике. *Когнитивные исследования языка*. 2014. № 16. С. 322–327. URL: <http://cognitiveres.ralk.info/issues/> (дата звернення: 22.12.2019).
7. Сарбаш О. Лексична репрезентація концепту ЗАДОВОЛЕННЯ в англійській, українській та новогорьцькій мовах. *Лінгвістичні студії*. 2011. С. 159–161. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9449>.
8. Johnson M. *The Body in the Mind*. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1987. 233 p.
9. Корпус української мови. URL: <http://www.mova.info/corpus.aspx> (дата звернення: 16.04.2020).
10. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід, Л. С.Паламарчук, А. А. Бурячок та ін. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1–11.
11. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache Duden. URL: <https://www.dwds.de/> (Datum der Berufung: 16 April 2020).
12. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/> date of appeal.
13. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (date of appeal: 16 April 2020).
14. The British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (date of appeal: 16 April 2020).

REFERENCES

1. Basyrov Sh. (2013). Metaforichni modeli u sferi diiesliv rozuminnia hermanskykh i slovianskykh mov. [Metaphorical models in the sphere of comprehension verbs in German and Romaic languages]. *Odeskyi lnhvistychnyi visnyk*. № 2. 3–9. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/2402/Basyrov.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
2. Demenchuk O. V. (2018). Model kontseptu situatsii yak osnova zistavlennia semantyki leksyky. [Concept situation model as a base to contrast lexical semantics]. *Psycholinguistics*. Vol. 23, Iss. 2. 51–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2018_23_2_6 [in Ukrainian].
3. Kondratiuk I. (2017). Kontsept ChAS / TIME v ukrainskii ta anhliiskii movakh (na materialii korpusiv). [TIME concept in the Ukrainian and English languages basing on corpuses material]. *Movnyi prostir slovianskoho svitu* : zb. tez III vseukr. nauk. konf., m. Kyiv, 41–43. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11775/Kondratiuk_Kontsept_chas_time.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
4. Kubriakova E. S. (2004). Yazyk y znanye: Na puty poluchenyi znanyi o yazyke: Chasty rechy s kohnytyvnoi tochky zreniya. Rol yazyka v poznanii myra. [Language and knowledge: on the way of language knowledge obtaining: Parts of speech according to the cognitive point of view. Language role in world cognition]. Moscow : Yazyky slavianskoi kultury. 560 [in Russian].
5. Popova Z., Sternyn Y. (2007). Kohnytyvnaia lnhvystyka : uchebnoe yzdanye. [Cognitive linguistics: educational edition]. Moscow : AST “Vostok-Zapad”. 226 [in Russian].
6. Romanova T. V. (2014). Modelyrovanye kak metod veryfykatsyy v kohnytyvnoi lnhvystyke. *Kohnytyvnye yssledovanyia yazyka*. [Modeling as a method of verification in cognitive linguistics]. № 16. 322–327. URL: <http://cognitiveres.ralk.info/issues/> (date of appeal: 22.12.2019) [in Russian].
7. Sarbash O. (2011) Leksychna reprezentatsiia kontseptu ZADOVOLENNIA v anhliiskii, ukrainskii ta novohretskii movakh. [Lexical representation of PLEASURE concept in the English, Ukrainian and Romaic languages]. *Lnhvistychni studii*. 159–161. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9449> [in Ukrainian].
8. Johnson M. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago and London : The University of Chicago Press, 233 [in English].
9. Korpus ukrainskoi movy. URL: <http://www.mova.info/corpus.aspx> (date of appeal: 16 April 2020) [in Ukrainian].
10. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [The Ukrainian language dictionary] / redkol.: I. K. Bilodid, L. S.Palamarchuk, A. A. Buriachok ta in. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980. T. 1–11 [in Ukrainian].
11. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache Duden. [The large dictionary of the German language Duden]. URL: <https://www.dwds.de/> (date of appeal: 16 April 2020) [in German].
12. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. [12. Digital dictionary of the German language]. URL: <https://www.dwds.de/>: date of appeal: 16 April 2020) [in German].
13. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (date of appeal: 16 April 2020).
14. The British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (date of appeal: 16 April 2020).

Михайло КОВАЛЬЧУК,
orcid.org/0000-0002-6882-9400

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології

Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Коломия, Івано-Франківська область, Україна) trynikova@ukr.net

СКЛАДНІ РЕЧЕННЯ ЗІ СПІВВІДНОСНИМ ОСОБОВИМ ЗАЙМЕННИКОМ ЯК РІЗНОВИД КОНСТРУКЦІЙ ПЕРЕХІДНОГО ТИПУ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПАРАТАКСИСОМ ТА ГІПОТАКСИСОМ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті здійснено аналіз семантико-синтаксичної структури одного із граматичних різновидів складних речень із перехідними типами зв'язку – складних безсполучникових речень зі співвідносним особовим займенником. Встановлено належність цих конструкцій до складних речень із недиференційованими типами зв'язку між паратаксом та гіпотаксом.

Складні безсполучникові речення зі співвідносним особовим займенником, проаналізовані та покласифіковані в розвідці, становлять перехідні різновиди синтаксичного зв'язку, фіксуючи типові граматичні ознаки, з одного боку, сурядності в межах паратактичних відношень, а з іншого боку, підрядності в межах гіпотактичних відношень. Ознаки сурядного типу синтаксичного зв'язку полягають насамперед у відносній віддаленості синтаксичного зв'язку та більшому ступеню узагальненості семантико-синтаксичних відношень, серед яких домінують виступають єднальні відношення з їх різновидами. Найбільшою мірою такими граматичними рисами характеризуються конструкції з неакцентованою позицією однофункціональних співвідносних синтаксем, меншою мірою – конструкції з неакцентованою позицією різнофункціональних синтаксем. Натомість граматичні ознаки підрядного типу зв'язку полягають у більш тісному синтаксичному зв'язку предикативних частин завдяки безпосередній взаємодії опорної синтаксеми препозитивної частини та співвідносного особового займенника в постпозитивній частині. Із семантико-синтаксичних відношень переважають означальні відношення. Цими ознаками характеризуються насамперед граматичні варіанти речень з акцентованою позицією співвідносних синтаксем: більшою мірою в конструкціях із різнофункціональними співвідносними синтаксемами, меншою мірою в конструкціях з однофункціональними співвідносними синтаксемами.

Ключові слова: складне речення, синтаксичний зв'язок, паратаксіс, гіпотаксіс, сурядність, підрядність, співвідносний займенник, єднально-означальні відношення.

Mykhailo KOVALCHUK,

orcid.org/0000-0002-6882-9400

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Philology Department

of Kolomyia Educational and Research Institute

of State Higher Educational Institution "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University"

(Kolomyia, Ivano-Frankivsk region, Ukraine) trynikova@ukr.net

COMPLEX SENTENCES WITH CORRELATIVE PERSONAL PRONOUN AS A KIND OF CONSTRUCTIONS OF TRANSIENT RELATION PATTERN BETWEEN PARATAXIS AND HYPOTAXIS IN THE MODERN UKRAINIAN LANGUAGE

The article deals with the issue of the semantic-syntactic structure of one of the grammatical varieties of complex sentences with transient relation patterns – complex asyndetic sentences with correlative personal pronoun. It has been established that these constructions belong to complex sentences with undifferentiated types of relation between parataxis and hypotaxis.

Complex asyndetic sentences with correlative personal pronoun, which have been studied and classified in the current paper, make up transient variants of syntactic link. On the one side, they record typical grammatical features of coordination within the limits of paratactic relations, and on the other side, subordination within the limits of hypotactic relations. Signs of the coordinate type of syntactic link consist primarily in its relative remoteness and a greater degree of generalization of semantic-syntactic relations, among which the dominant ones are the connective relations with their varieties. To the fullest extent, constructions with unaccentuated position of one-functional correlative syntaxemes are exemplified by such grammatical features, to a lesser extent, in constructions with unaccentuated position of multifunctional syntaxemes. However, grammatical features of the subordinate relation pattern lie in a closer syntactic

link of the predicative parts due to the direct interaction of the supporting syntaxemes of the prepositive part and the correlative personal pronoun in the postpositive part. Out from semantic-syntactic relations, there prevail attributive relations. Above all, grammatical variants of the sentences with accentuated position of the relative syntaxemes are characterized by these features largely in constructions with multifunctional relative syntaxemes and to a lesser degree in constructions with single-functional relative syntaxemes.

Key words: complex sentence, syntactic link, parataxis, hypotaxis, coordination, subordination, correlative pronoun, link-attributive relations.

Постановка проблеми. У синтаксичних дослідженнях східнослов'янських мов загалом і в українській синтаксичній науці зокрема існують різні погляди вчених на граматичну природу і трактування складних безсполучникових речень із співвідносним особовим займенником. Пропонуються й різноманітні підходи до визначення й аналізу розглядуваних складних одиниць. Деякі з них, заперечуючи сурядність і підрядність у безсполучникових реченнях, стоять на позиціях виявлення специфічних типів безсполучникового граматичного зв'язку. Інші, уважаючи безсполучникові структури самостійним типом складних речень, все-таки визнають наявність сурядного або підрядного зв'язку в окремих їх різновидах.

Виділення складних речень з єднально-означальною семантикою як перехідних структур між сурядністю і підрядністю зумовлено наявністю в них граматичних ознак, притаманних зазначеним типам синтаксичного зв'язку між предикативними компонентами.

Аналіз досліджень. У працях з історичного синтаксису української мови визначальним було відоме положення про те, що безсполучниковість передувала сполучниковості, а сурядність – підрядності (Жовтобрюх, 1980: 295; Мельничук, 1966: 191). Виходячи з того, що у складних безсполучникових реченнях наявні різні семантико-синтаксичні відношення, а також з огляду на двояку граматичну природу цих складних конструкцій, відношення між компонентами можна кваліфікувати як єднально-означальні. Виділення складних безсполучникових речень цього структурно-семантичного типу в текстах української художньої прози XIX–XX ст. зумовлюється наявністю в постпозитивному компоненті особового співвідносного займенника, який семантико-синтаксично співвідноситься з опорним субстантивом у препозитивному компоненті: *Найменше терпіли діди, вони собі покурювали та гомоніли* (Багрянний, 2000: 105). *Стах зверху дивився на жінку, на її пальці, що почали чорніти від вологої землі, на картоплю, що й при місяці червоніла, і мав радісну бентежність на серці – воно вивільнялось від різної каламуті й кіптяви* (Стельмах, 2003: 125). *Матвієві це набридає, він щось спускає, він готовий віддати яйце за три гроші <...>* (Самчук, 2005: 330).

Окремі різновиди таких безсполучникових утворень часто привертали увагу дослідників історичного синтаксису. Зокрема, вони характеризуються у працях О. Потебні та Ф. Буслаєва, які запропонували два різні погляди на граматичну сутність складних речень такого типу. Так, Ф. Буслаєв обґрунтував граматичну співвіднесеність цих безсполучникових структур із сполучниковими підрядними означальними (Буслаєв, 1959: 546), таке ж трактування пропонують інші дослідники. Натомість О. Потебня, назвавши такі речення з опорним субстантивом паратактичними підрядними, зафіксував наявні в них граматичні риси сурядності і підрядності (Потебня, 1958: 251). Зазначене положення видатного мовознавця було покладено в основу досліджень пізнішого періоду в русистичі, українстичі. Зокрема, під час опрацювання складних безсполучникових речень на матеріалі пам'яток староукраїнської мови конструкції аналізованого структурно-семантичного типу було визначено як паратактичні означальні речення, які характеризуються граматичними ознаками недиференційованого типу зв'язку між паратакисом та гіпотакисом (Барчук, 1997: 71).

Відповідно до структурно-граматичних класифікацій складних речень, аналізовані конструкції в сучасній українській мові кваліфікувались як безсполучникові речення з однотипними частинами, між якими зв'язок виражається через співвідносні особові займенники (Білодід, 1972: 415), як конструкції з різнофункціональними доповнюючо-роз'яснювальними частинами (Дорошенко, 1080: 15). Інші синтаксичні концепції виводять окремі різновиди, зокрема конструкції із співвідносним займенником, за межі складного речення і відносять їх до безсполучникових комунікатів із двобічним відношенням частин зі значенням перелічення (Слинько, 1994: 636).

Мета статті. Аналізовані у нашій роботі конструкції фіксують різний ступінь взаємодії співвідносних синтаксем – опорного іменника в препозитивному компоненті й особового займенника в наступному компоненті. Отже, метою пропонованої розвідки є класифікація складних речень зі співвідносним особовим займенником, виявлення в них граматичних ознак сурядного та підрядного типів зв'язку і встановлення відповідних семантико-синтаксичних відношень.

Виклад основного матеріалу. В основу виділення граматичних моделей і варіантів речень з єднально-означальною семантикою було покладено семантико-синтаксичні засоби вираження опорного слова, яке визначає провалентну синтаксичну позицію у складному реченні і на яке спрямована основна означальна семантика постпозитивного компонента. Аналізовані єднально-означальні конструкції фіксують різний ступінь перехідності синтаксичних зв'язків. Зокрема, фіксуються ознаки і сурядного, і підрядного синтаксичного зв'язку. Відповідно до запропонованої концепції, складні безсполучникові речення із співвідносним особовим займенником покласифіковано на такі структурно-семантичні типи:

1) речення з акцентованою позицією співвідносних синтаксем;

2) речення з неакцентованою позицією співвідносних синтаксем.

Кожен із вказаних структурних типів аналізованих конструкцій, у свою чергу, класифікується за синтаксичною спеціалізацією опорного субстантива у препозитивній частині й особового займенника в постпозитивній частині на речення з однофункціональними співвідносними синтаксемами та речення з різнофункціональними співвідносними синтаксемами.

Грамматичні різновиди аналізованих складних безсполучникових конструкцій характеризуються певними граматичними ознаками, притаманними для наявних типів синтаксичного зв'язку та семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами – сурядності та підрядності.

Аналіз складних єднально-означальних речень із неакцентованою позицією однофункціональних співвідносних синтаксем дає підстави стверджувати, що вони найбільш узагальнено фіксують синтаксичний зв'язок та семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами. Ці поліпредикативні конструкції, функціонуючи на сучасному етапі розвитку мови, виявляють структурно-семантичні ознаки сурядного та підрядного типів синтаксичного зв'язку. Домінантним типом синтаксичного зв'язку в них є сурядність, за якої чітко проявляється граматична незалежність між предикативними частинами таких складних речень: *«Смертю смерть поправ!» – гриміло в Онуфривській церкві; на паперті до нього підійшла жінка з закритим чорною шаллю обличчям, вона тримала за руку русявого хлопчика, стала, схиливши в глибокому поклоні голові* (Іванчук, 2006: 300). *Ті люди такі веселі, вони щось вигукують <...>* (Самчук, 2005: 283). *Земля все*

молода, вона як дівка: свето є – то вбереси, будний день – то по-будньому вбрана <...> (Стефанік, 2000: 160). *І пам'ятай: суд над світом буде, він уже почався* (Іванчук, 2005: 372).

Із семантико-синтаксичних відношень між частинами домінують єднально-доповнювальні, єднально-перелічувальні, єднально-описові, рідше пояснювальні. Додатково простежуються значення, притаманні дворядному типу зв'язку, – причинові, наслідкові. Натомість через синтаксичну віддаленість співвідносних синтаксем – опорного субстантива й особового займенника означальні смислові відношення проявляються лише мінімально.

Аналіз складних безсполучникових конструкцій із неакцентованою позицією різнофункціональних співвідносних синтаксем доводить, що ці структури характеризуються ознаками різних типів синтаксичного зв'язку. Один із граматичних варіантів становлять речення з опорним додатком і співвідносним підметом: *Маю своїх людей на волі, простежують вони кожен вчинок Ібрагімів <...>* (Загребельний, 2005: 355). *На Хведота також находить непевність, він здивовано дивиться на Володька, хоч не сміє щось питати* (Самчук, 2005: 151). *А може, Лаврине, і візьмеш таяра чи півтаярка і підеш до Магазинника по сіль – він же тихцем крамарює нею* (Стельмах, 2003: 499).

Спостереження й аналіз речень із неакцентованою позицією різнофункціональних співвідносних синтаксем засвідчують, що тут віддаленість синтаксичного зв'язку й узагальненість семантико-синтаксичних відношень виражені меншою мірою, ніж у реченнях із неакцентованою позицією однофункціональних синтаксем. Це зумовлено більш тісною семантичною взаємодією опорного компонента і співвідносного займенника-антецедента, які виконують різне функціональне навантаження у своїх предикативних частинах.

У конструкціях іншого граматичного різновиду – з акцентованою позицією співвідносних синтаксем – опорний субстантив займає синтаксичну позицію у кінці препозитивної частини, а співвідносний особовий займенник – на початку наступної частини, тобто вони у складному реченні розміщені безпосередньо один біля одного. Таке розташування співвідносних синтаксем зумовлює між ними більш тісну семантико-граматичну взаємодію, ніж у складних реченнях із неакцентованою позицією співвідносних синтаксем. Отже, можна констатувати, що тут проявляється більш тісний синтаксичний зв'язок між предикативними

частинами. Серед цих конструкцій виділяємо речення з акцентованою позицією однофункціональних синтаксем: *Послідній раз прийшов Андрій: він був у мене вчений* (Стефанік, 2000: 198). *Та німують жита, німує і соняшник: вони мають свою мовчазну турботу: віддати людям увесь, до зернини врожай, а вже як люди мають жити – це не їхній клопіт* (Стельмах, 2003: 293). *Начальником районного енкаведе у Лисичанах був майор Іван Миколайович Пополудень – він прийняв мене одразу <...>* (Федорів, 1993: 32).

У цих конструкціях через безпосередню смислову взаємодію між опорною синтаксевою та співвідносним особовим займенником семантико-синтаксичні відношення стають більш тісними, набуваючи ознак підрядного прислівного синтаксичного зв'язку. Однак через тотожність синтаксичних функцій співвідносних синтаксем у своїх предикативних частинах між ними ще зберігаються смислові ознаки однорідності із притаманними їй єднальними відношеннями в межах сурядного типу зв'язку. Натомість у конструкціях з акцентованою позицією різнофункціональних співвідносних синтаксем смисловий зв'язок між ними дещо посилюється через невідповідність синтаксичних ролей опорного компонента і співвідносного займенника, все більше набуваючи ознак атрибутивної підрядності: *Згадав свою нещасну маму, вона була для нього – як ця мати для свого хлопця, жаліла і втішала, схилилася до нього, ніби з неба <...>* (Барка, 2005: 297). *Коли ви будете варнякати неподобство, я зукну старшого поліція Стьопочку, він тут недалеко ходить* (Стельмах, 2003: 578). *Я люблю боротьбу: вона пригадує мені життя і існування власних сил* (Кобилянська, 1961: 199).

У наведених реченнях фіксується безпосередня семантико-синтаксична взаємодія опорної об'єктної синтаксеми у препозитивній частині й особового займенника-антецедента у функції формального суб'єкта дії постпозитивної частини.

Загалом у реченнях з акцентованою синтаксичною позицією опорного субстантива щодо займенника-антецедента через безпосередню семантико-синтаксичну взаємодію цих синтаксем чітко виражається граматичне узгодження як форма вираження підрядного типу синтаксичного зв'язку у складному реченні з означальними семантико-синтаксичними відношеннями між предикативними частинами. Ще більш чітко простежуються ці відношення в конструкціях з імпліцитним співвідносним займенником: *Одного разу було в нашій горі заняті більше робітників: копали ставок* (Кобилянська, 1961: 172).

У реченнях такого типу відсутність співвідносної синтаксеми в постпозитивному компоненті може заповнитись насамперед підстановкою типового для підрядного прислівного зв'язку відносного займенника. Пор.: *Одного разу було в нашій горі заняті більше робітників, які копали ставок* (потенційний співвідносний компонент виділено підкресленням – М. К.).

Висновки. Отже, у складних безсполучникових реченнях з єднально-означальною семантикою граматичні ознаки перехідних типів синтаксичного зв'язку між сурядністю в межах паратаксисту та підрядністю й дворядністю в межах гіпотаксисту проявляються різною мірою. Якщо в реченнях із неакцентованою позицією співвідносних синтаксем переважають ознаки сурядності, то в реченнях з акцентованою позицією співвідносних синтаксем домінують ознаки підрядного типу зв'язку.

Подальші дослідження такого типу безсполучникових речень, зокрема в аспекті функціонального аналізу семантико-синтаксичної взаємодії співвідносних займенників з опорними синтаксемами, є перспективними в контексті встановлення структурно-семантичної специфіки й класифікації цих конструкцій, визначення їхнього місця у граматичній системі сучасної української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багрянний І. Тигролови ; Морітурі. Київ : Наукова думка, 2000. 368 с.
2. Барка В. Вибрані твори. Харків : Веста ; Видавництво «Ранок», 2005. 304 с.
3. Загребельний П. Роксолана : роман. Харків : Фоліо, 2005. 685 с.
4. Іванічук Р. Мальва ; Орда : романи. Донецьк : Стакер, 2005. 448 с.
5. Іванічук Р. Черлене вино ; Манускрипт з вулиці Руської. Харків : Фоліо, 2006. 381 с.
6. Кобилянська О. Царівна : повість. Твори : у 3-х т. / О. Кобилянська. Київ : Вид. ЦКЯКСМУ «Молодь», 1961. Т. 1. 307 с.
7. Самчук Улас. Марія ; Куди тече та ріка. К.: Наукова думка, 2005. 416с.
8. Стельмах М. Чотири броди : роман. Вибрані твори : у 2-х т. / М. Стельмах. Київ : Укр. письменник, 2003. Т. 1. 594 с.
9. Стефанік В. Моє слово : новели, оповідання, автобіографічні та критичні матеріали, витяги з листів. Київ : Веселка, 2000. 319 с.
10. Федорів Р. Єрусалим на горах : роман. Львів, 1993. 500 с.

11. Барчук В. Паратактичні означальні речення в староукраїнській мові. *Проблемні питання синтаксису* : збірник наукових праць Чернівці : ЧДУ, 1997. С. 71–76.
12. Буслаев Ф. Историческая грамматика русского языка. Москва : Учпедгиз, 1959. 623 с.
13. Дорошенко С. Складні безсполучникові конструкції в сучасній українській мові. Харків, 1980. 152 с.
14. Исторична граматика української мови / М. Жовтобрюх та ін. Київ : Вища шк., 1980. 320 с.
15. Мельничук О. Розвиток структури слов'янського речення. Київ : Наук. думка, 1966. 324 с.
16. Потебня А. Из записок по русской грамматике. Москва : Просвещение, 1958. Т. 1–2. 536 с.
17. Слинько І., Гуйванюк Н., Кобилянська М. Синтаксис сучасної української мови : Проблемні питання. Київ : Вища шк., 1994. 670 с.
18. Сучасна українська літературна мова : Синтаксис / за ред. І. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1972. 515 с.

REFERENCES

1. Bahrianyi I. Tyhrolovy ; Morituri. – K. : Naukova dumka, 2000. – 368 p.
2. Barka Vasyl. Vybrani tvory. – Kharkiv: Vesta : Vydavnytstvo “Ranok”, 2005. 304 p.
3. Zahrebelnyi P. A. Roksolana : Roman. Kharkiv : Folio, 2005. 685 p.
4. Ivanychuk R. I. Malva. Orda. Romany. Donetsk : Staker, 2005. 448 p.
5. Ivanychuk R. Chernelene vyno ; Manuskrypt z vulytsi Ruskoj. Kharkiv : Folio, 2006. 381 p.
6. Kobyljanska O. Iu. Tsarivna : Povist / Tvory v 3-kh t. T. 1. K. : Vyd. TsKlIaKSMU “Molod”, 1961. 307 p.
7. Samchuk Ulas. Mariia ; Kudy teche ta rika. K. : Naukova dumka, 2005. 416 p.
8. Stelmakh M. P. Vybrani tvory u 2-kh tomakh. Tom 1-y. Chotyry brody : Roman / Mykhailo Stelmakh. K. : Ukr. pismennyk, 2003. 594 p.
9. Stefanyk V. S. Moie slovo: Novely, opovid., avtobiohr. ta krytych. materialy, vytyahy z lystiv. K. : Veselka, 2000. 319 p.
10. Fedoriv Roman. Yerusalym na horakh. Roman. Lviv, 1993. 500 p.
11. Barchuk V. M. Parataktychni oznachalni rechennia v staroukrainskii movi [Paratactic attributive clauses in the Old Ukrainian language] *Challenging issues in syntax: proceedings*. Chernivtsi : CHDU, 1997. pp. 71–76 [in Ukrainian].
12. Buslayev F. I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka [Historical grammar of the Russian language]. M. : Uchpedgiz, 1959. 623 p. [in Russian].
13. Doroshenko S. I. Skladni bezspoluchnykovi konstruktсии v suchasni ukrainskii movi [Complex asyndetic constructions in Modern Ukrainian]. Kharkiv, 1980. 152 p. [in Ukrainian].
14. Zhovtobriukh M. A., Volokh O. T., Samiilenko S. P., Slynko I. I. Istorychna hramatyka ukrainskoi movy [Historical grammar of the Ukrainian language]. K. : Vyshcha shk., 1980. 320 p. [in Ukrainian].
15. Melnychuk O. S. Rozvytok struktury slovianskoho rechennia [Development of the structure of a Slavic sentence]. K. : Nauk. dumka, 1966. 324 p. [in Ukrainian].
16. Potebnya A. A. Iz zapisok po russkoy grammatike [From the notes on Russian grammar]. M. : Prosveshcheniye, 1958. Vols. 1–2. 536 p. [in Russian].
17. Slynko I. I., Huivaniuk N. V., Kobyljanska M. F. Syntaksys suchasnoi ukrainskoi movy: Problemni pytannia [Syntax of Modern Ukrainian: Challenging issues]. K. : Vyshcha shk., 1994. 670 p. [in Ukrainian].
18. Suchasna ukrainska literaturna mova: Syntaksys [Modern Standard Ukrainian: Syntax] / Za red. I.K. Bilodida. K. : Nauk. dumka, 1972. 515 p. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2:82.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209441>**Юлія КОВАЛЬЧУК,**

orcid.org/0000-0002-1327-1358

аспірант кафедри українського літературознавства та компаративістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) prujmakjula@ukr.net**ПЕЙЗАЖІ РІДНОГО СЕЛА У ТВОРЧОСТІ МАКСИМА РИЛЬСЬКОГО**

Стаття присвячена 125-річчю з дня народження великого українського поета, письменника, критика, громадського діяча Максима Рильського. У статті висвітлено життєвий шлях письменника періоду дитинства та юнацтва у селі. У дослідженні обгрунтовані тематика та мотиви написання автором поезії, присвяченої своїй малій Батьківщині (село Романівка Житомирської області) та особливо трепетне ставлення до краси рідного Полісся.

З'ясовано роль пейзажів у поезії митця. Проаналізована ідейно-естетична функція пейзажів у поезії Максима Рильського, яка присвячена рідній Романівці. Класифіковано картини природи за принципом сприйняття реципієнтами всіма когнітивними структурами людського організму. Висвітлено, що поетика пейзажу творчості Максима Рильського знаходить своє відображення та обгрунтування у синтезі з музичним мистецтвом і жанрами живопису. Окреслена віртуозна майстерність Максима Рильського володіти таким художнім засобом як метафора та введенням її в кожен рядок своєї творчості. Проаналізовано ставлення Максима Рильського до буденного сільського життя, до роду занять селян, дозвілля в різні пори року та повагу до тяжкої праці людей.

Зроблено висновок, що пейзаж у художніх творах Максима Рильського є одним із найголовніших засобів, що дозволяє висловити уявлення людини про світ, автора про самого себе та про місце, де минули його дитячі та юнацькі роки. Окреслено, що художні образи природи у творах письменника завжди насичені духовно-філософським і моральним змістом, тому вони і є тією суттю, яка визначає шанобливе ставлення автора до своєї Батьківщини та природи рідного краю.

З'ясовано, що творчість Максима Тадейовича Рильського – великий здобуток української літератури від ХХ століття до сьогодні. Літературний спадок видатного поета, митця слова – це яскравий приклад для поваги відомих земляків, обайливого ставлення до місць, де вони народилися, і шанобливого ставлення до краси рідної Житомирицини.

Ключові слова: художні засоби, метафора, образність, Батьківщина, картини природи.

Yuliia KOVALCHUK,

orcid.org/0000-0002-1327-1358

Postgraduate Student of the Department of Ukrainian Literary Studies and Comparatives
of Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) prujmakjula@ukr.net**NATURAL VILLAGE LANDSCAPES IN THE CREATION OF MAXIM RILSKY**

The article is dedicated 125-years since the birth great Ukrainian poet, writer, critic, public figure Maxim Rylsky. The article highlights the life path of a writer of childhood and adolescence in the village. This study substantiates the theme and motives of writing author of poetry, dedicated to her little Motherland (village Romanivka of Zhytomyr region) and especially the awe-inspiring attitude of the native Polesie.

The role of landscapes in artist poetry has been clarified. The ideological-aesthetic function of landscapes in the poetry of Makisma Rylsky is analyzed, which is dedicated to the native Romanivka. Nature pictures are classified according to the principle of recipient perception by all cognitive structures of the human body. It is revealed that the poetics of Maxim Rylsky's landscape of creativity, is reflected and justified in synthesis with music and the genres of painting. The masterly skill of Maxim Rylsky is outlined to possess such artistic means as a metaphor and to introduce it into every line of his work.

Maxim Rylsky's attitude to everyday rural life is analyzed, kind of occupy the peasants, leisure at different times of the year and respect for the hard work of people. The conclusion is made, that the landscape in the works of Maxim Rylsky is one of the most important means, the author about himself and the place where his childhood and youth were spent.

It is emphasized that the artistic images of nature in the writer's works are always saturated with spiritual, philosophical and moral content, so they are the very essence, which determines the author's respectful attitude towards his small homeland and the nature of his native land. It is found out that the work of Maxim Rylsky – a great achievement of Ukrainian literature from the twentieth century to the present. The literary inheritance of a prominent poet, the artist of the word is a prime example of respect for famous countrymen, careful attitude to places, where were born the honors of beauty of native Zhytomyr region.

Key words: artistic means, metaphor, imagery, homeland, paintings of nature.

Постановка проблеми. 19 березня 2020 року виповнюється 125 років від дня народження нашого видатного земляка. Максим Тадейович Рильський – поет, академік, громадський діяч, наш земляк. Близько 60 років тривала діяльність Максима Рильського в українській поезії, в якій він посів за значенням свого художнього внеску одне з перших місць після Івана Франка і Лесі Українки. Писати почав рано – перший його вірш був опублікований вже у 1907 році, а через три роки побачила світ дебютна збірка «На білих островах», де переплелися ще романтичні юні погляди на світ із висвітленням на літературній канві тяжкої праці українського народу (Шинкарук, 2015: 101).

Творчість Максима Рильського зросла на міцній основі класичної літератури та фольклору, на цьому ґрунті розвинувся і оригінальний, самобутній голос поета. Його художній доробок позначений роздумами про місце людини в житті, вічні духовні цінності, пронизаний мотивами любові до всього суцього. Твори майстра сповнені щирості, відвертості і розмисловості, сповненої легкої усмішки. Максим Рильський вмів побачити суттєве, вічне у звичайному, буденному, зовні «непоетичному». Як людина глибокої ерудиції, він широко використовував історичні й літературні асоціації, ремінісценції, паралелі, що надає особливого колориту його мистецькій палітрі, що і **зумовлює актуальність цієї розвідки** (Бернадська, 2008: 21).

Аналіз досліджень. До проблематики ролі описів у художньому творі зверталися літературознавці М. Рибников, О. Никифорова, Б. Галантов, І. Білецький, В. Виноградов. Свої літературознавчі розвідки літературному спадку Максима Рильського присвятили також Н. Бернадська, В. Чайковська, В. Шинкарук. Літературознавці окреслили великий внесок українського поета, письменника, критика та громадського діяча у розвиток української літератури, з'ясували роль описів рідного села та поліського краю у творчості Максима Рильського, виділивши провідну роль літературному пейзажу.

Літературний пейзаж – це образ живої і неживої природи у творі, що є змістовим і композиційним елементом, виконує зображувально-виражальні та емоційно-естетичні функції і підпорядкований ідейно-художньому задуму твору. Образ природи в літературному творі подібно до будь-якого іншого художнього образу – це «форма відображення дійсності мистецтвом, конкретна і разом з тим узагальнена картина людського життя, перетворена у світлі естетичного ідеалу художником ...» (Мясников, 2009).

Мета статті – з'ясувати важливе значення рідного краю, малої Батьківщини письменника та пишної природи Полісся у творчості Максима Тадейовича Рильського; окреслити функції пейзажу у поезії митця для створення незабутнього враження від прочитаного.

Виклад основного матеріалу. Біографія поета – у його віршах. Цей відомий вислів повністю можна віднести до Максима Рильського, який завжди у своїй творчості активно відгукувався на конкретні факти реального життя, матеріалізував спогади минулих років, переносючи їх на сторінки власних літературних творів.

Хоч народився Максим Рильський у Києві, він з теплою й ніжністю все життя згадував село Романівку, де промайнуло його дитинство (Кодлюк, 2005: 79–83). Житомирщина у житті та літературній діяльності Максима Рильського займає надзвичайно важливе місце. Тут знаходяться глибинні витoki його таланту, події і люди, які визначили характер та ідейне спрямування його творчості. Не випадково багато літературознавців звертали і звертають особливу увагу на дослідження розмаїття зв'язків поета з рідним краєм, саме в них знаходячи відповіді на численні запитання, що стосуються кола літературних пошуків Максима Рильського.

Поет народився 19 березня 1895 року у місті Києві, але своєю Батьківщиною він завжди вважав село Романівку Попільнянського району на Житомирщині. Тут він провів дитячі та юнацькі роки, тут розвивався і міцнів його щедрий поетичний талант, формувався світогляд, зародилася незгасна любов до рідної землі. Максим Рильський навідувався в Романівку до останніх днів свого життя, знаходячи на мальовничих берегах річки Унави розраду і відпочинок, черпаючи високе натхнення від спілкування із земляками. Тут сформувалися перші й найглибші враження від людей і розмаїття Полісся, що знайшло потім широкий відгомін у його творчості. Це були прості селяни, такі як Денис Каленюк і Родіон Очкур, не раз оспівані згодом Рильським у віршах і змальовані в прозі, це була й красива та пишна природа Житомирщини (Шинкарук, 2015: 102).

Рано втрапивши батька, Максим Рильський батьківську опіку відчував із боку старших братів, які брали його на полювання. Він милувався річкою Унавою, яка розливалася у декілька ставків, порослих очеретами, осягав мистецтво вудіння риби, разом з усіма лаштував курінь, слухав цікаві історії біля вогнища, а потім повертався додому під лісом, де завмерли віковічні дуби.

Вірші любив записувати у загальний зошит. Йому добре працювалося в товаристві замріяних дерев.

Перша збірка поета «На білих островах» вийшла, коли поету було всього 15 років. У збірці бринить чуття щирої любові до життя, до людей і до природи. Поет звертається до образу природи та навколишнього середовища, описуючи його, а на фоні природи вплітаються й інші образи стомлених від праці селян. Коли торкаєшся струн поезії Максима Тадейовича Рильського, мимоволі здається, що перед тобою постають чудові сторінки фотогалереї, яка вражає яскравим кольоровим багатством, рідкісним вмінням тонко проникати в найпотаємніші глибини людського серця.

Природа розкрилася перед Рильським у всій своїй красі і заповонила його серце назавжди. Від побутового сприйняття краси пейзаж, створений письменником, «відрізняється певною спрямованістю, програмою чи свідомо-філософським ставленням до природи» (Дятленко, 2004: 22). Письменник не просто створює пейзажний фон, а передає своє сприйняття природи, наділяє її певною функціональністю і тематичною спрямованістю.

Автор вводить читача у світ прекрасного і там, де присвячує своє слово буденним картинам сільського життя, простим селянам і красі пишної зеленочубої Житомирщини. Вірші поета назавжди набули яскравого кольорового спектру завдяки пристрасній любові до природи. Свої ліричні образи поет творив здебільшого під великими деревами у затінку в повній тиші. «*Пейзажі Левітана чи Васильківського, хай на них і не видно людських постатей, все-таки про людей, про одно з найбагородніших людських почуттів – любов до Батьківщини*», – писав він. Глибока і прекрасна за своїм змістом аналогія, в якій зливається слово з музикою (із живописом), викликає багато думок, вражень. У ній поет майстерно використовує жанри живопису, вокальної та інструментальної музики (з якою теж був пов'язаний усе життя), тонко відчуває мистецтво.

Максим Тадейович завжди відстоював справжню красу мистецтва. Таку красу поет знаходив у повсякденному житті навколо себе (Чайковська, 2008: 177). Рідній Романівці Максим Рильський присвятив чимало поезій: «У Романівському запусі», «Моїй Романівці», «Мое село»; про події в Романівці розповідають вірші «Взбрід», «Дитинство», «Рибальське посланіє», «Сіно», «Літо і весна», «Мемуарна сторінка», «Тодось», «Рибальські сонети», «Лист до рідного краю», «Хлопчик», «Андрієві Малишку»; поеми

«Чумаки», «Марина», «Мандрівка в молодість», а також прозова замальовка «Бабине літо».

Романівські пейзажі вгадуються у багатьох інших творах Максима Рильського. Дослідники творчості поета не без підстав вважають, що у своєму улюбленому селі він написав велику кількість поезій, але які саме нині встановити важко. Лише на автографах віршів «Студений вітер б'є в холодні вікна», «Сон», «Ліс» поет позначив Романівку як місце їх творення.

Надзвичайно зворушливо описав Максим Рильський свою малу Батьківщину в автобіографічній статті «Із спогадів»: «*Село Романівка на Київщині (тепер Житомирської області). Кучерявий лісок на ледве помітному узгір'ї, білі хати й зелені сади понад річкою Унавою, що перепинена греблею, розливається в широкий, порослий комишами і лататтям став... Босі діти з засмаглими ногами, з пастушими торбинками через плечі... Вечірні співчачки, що солодкою луною плывуть у далечинь, парубочі розгонисті пісні... Солов'їні жгучі ночі, жаб'ячий хор і гукання водяного бугая... Світ – як таємнича, ледве розкрита книга... Я почав із цих літніх і весняних тонів, бо про що ж і споминати, як не про весну й про літо, тому, кому осінь налягла на плечі, а зима посріблила волосся. Я почав про село, бо саме з ним пов'язані найсолодші і найболучіші спогади про дитячі мої роки*» (Рильський, 1998).

Часто у поезії молодого поета постає людина, віддалена від грандіозних подій, тут людина просто закохана у красу життя, природи, мистецтва, де постають звичайні романівські будні:

*Вже червоніють помідори,
І осінь ходить по траві.
Яке ще там у біса горе,
Коли серця у нас живі?
Високі айстри, небо синє,
Твій погляд милий і ясний...
Це все було в якійсь країні,*

Але не знаю я в якій («Вже червоніють помідори»).

Почуття закоханості ніколи не полишало Максима Рильського. Більшість його творів можна розглядати як поетичне освідчення в любові до жінки, рідної землі і народу. Особливо дорогими для поета були спогади про роки дитинства і юності, проведені на Житомирщині. На все життя зберіг Максим Рильський щирі почуття і до своїх земляків, серед яких у нього було багато добрих і відданих друзів (Рильський, 1983). Через усе життя проніс він синівську вірність Романівці, материнській пісні, друзям дитинства, з якими ріс, вчився розуміти життя. І природа рідних місць,

і життя односельців із пісню, побутом, звичаями знайшло своє відображення в творчості поета.

Максим Тадейович завжди з особливою цікавістю ставився до всього, що якимось чином було пов'язане з Житомирщиною. В творах письменника часто згадується не тільки рідна Романівка і Вчорайше, де він жив і працював, але й Корнин, Криве, Липки, Кошляки, Кодня, Бердичів, Новоград-Волинський, Житомир та інші села і міста нашої області. Протягом усіх років життя Максим Рильський із великим задоволенням приїздив на Полісся, розуміючи, що саме тут, на цій благословенній землі, народився його високий поетичний талант, саме тут відбулося його духовне становлення і сходження до вершин творчої майстерності (Шинкарук, 2015: 103).

Земля Житомирщини постійно надихала Максима Рильського на творчість, дарувала натхнення, допомагала відшукувати найкращі, найвагоміші і найзаповітніші слова. Постійно відчуваючи щирі любов і повагу своїх земляків, великий поет відповідав їм такою ж щирою любов'ю і повагою.

Одухотвореність, освітленість думками й почуттями – провідні риси ліричного героя поета. Деякі його вірші побудовано виключно на живописних образах. Мене зачаровує вірш-мініатюра «**Поле чорніє. Проходять хмари**»:

*Поле чорніє. Проходять хмари,
Гаптують небо химерною грою.
Пролісків перших блакитні отари...
Земле! Як тепло нам з тобою!
Глибшає далеч. Річка синіє.
Річка синіє, зітхає, сміється...
Де вас подіти, зелені надії?
Вас так багато – серце порветься!*

Перед очима постає малюнок з усіма тонами пробудженої весни, яку відчув великий художник. Характерно, що у творі майже відсутні звукові враження, за винятком «зітхає», «сміється» – все зосереджено на грі кольорів. У вірші багато сонця, хоча жодного слова не сказано про нього, але воно потонуло у тонах, які переливаються в навколишньому житті. Це під його гарячим промінням чорніє поле, скидаючи з себе сніжну пелену, з'являються блакитні отари пролісків, увібрала в себе річка сині фарби... І поет, захоплений красою природи, голубих і зелених кольорів, говорить про пробудження в душі, вщерть переповненій «зеленими надіями», бажанням діяти, відчувши тепло землі, подих життя (Чайковська, 2008: 187).

Поет глибоко відчував красу рідної природи, природи рідного Полісся. Тому він так часто звертався до образу лісу у своїх поезіях.

*Ліс зустрів мене, як друга.
Горлиць теплим воркуванням,
Пізнім дзвоном солов'їним,
Ніжним голосом зозулі,
Вогким одудів гуканням.
Круглим циканням дроздів.
Ліс зустрів мене, як друга,
Тінню від дубів крилатих,
Смутком білої берези,
Що дорожчий нам за радість,
Кленів лапами густими,
Сосни гомоном одвічним,*

Срібним шемранням осик («Розмова з другом»).

Тема лісу, його значення в житті людини завжди хвилювала митця, адже для людини, яка виросла у поліському краї, життя без сторічних дубів, білокорих струнких берізок, плакучої верби, співочих височезних сосен неповне, не має сенсу, не таке яскраве, навіть далеко від рідного краю. Ліс слухає, ліс говорить, ліс не бачить, але чує і відчуває, ліс фотографує та співає, лякає та заспокоює, ліс дихає. «*Велике у мене, слідом за братами, було замилування в природі, у рибальстві та полюванні. Щороку проживаючи літо у себе в Романівці, я цілими днями пропадав на тихій, пахучою зеленню порослій Унаві, ловлячи вудкою лини, окуні, щуки, плітки, а там і коропи... Приїдеш, бувало, навесні, впливеш з братом погожого росяного ранку човном на тихе свічадо весняної води та й ловиш до нестями бабки (стрекози), срібну пліть і краснопір... І потім, коли ввечері лягаєш, солодко втомлений, спати, перед заплющеними очима весь час майорить білий поплавець, срібно-синя вода, гнеться вудилище, блищить на сонці туга волосінь» («Зі спогадів»).*

Хто садить дерево, – благословен!

Благословен, хто викопав криницю! («Степ»)

«Люби природу не як символ

Душі своєї,

Люби природу не для себе,

Люби для неї» – говорив автор.

«Наша природа, все те, що ми зємо флорою і фауною нашої Батьківщини, – справді дорожче від золота всенародне багатство. Це багатство треба берегти як зіницю ока. Від цього багатства залежить не більше й не менше як життя людини на землі» («Дорожче від золота») (Рильський, 1975: 130).

Багато вражень і у друзів поета від захоплюючих місць Житомирщини та рідного села Романівки: «*Мені не раз доводилося бувати учасником цих чарівних і радісних мандрівок із Максимом Тадейовичом. Вночі, напередодні*

поїздки, добираєшся до його хати, де ранньої чи пізньої години блимає і привітно манить вогник у його вікні... А речі вже складено, хліб і тютюн, і зав'ялена дніпровська тараня, поруч із вудками три чистеньких зошити, звечора куплені в універмазі. Пора в дорогу! Бо вже тая мандрівочка пахне травами і зорями рідної землі, клекоче моторами в полях і тривожить серце далекою дівочою піснею» («Слово про поета» А. Малишко) (Рильський, 1975: 131).

Джерело любові до природи завжди облагороджує людину щастям, адже це щастя можна віднайти за крок від себе. «Рильський досить витончений і складний поет, щоби так легко було його умотувати в елементарні формули як «геть від сучасності!» або «солодкий світ!». І живе він разом зі своїм часом, напружено і уважно в околиці життя вдивляється, уміє помічати останній вираз його обличчя. Уміє пізнавати в його глибині струю вічно людського, близького всім часам і народам... Весь чар поезії Рильського і лежить саме в широті його мистецького співчуття і розмаїтості його поетичних перевтілень...» (Зеров, 1990: 547).

Видатний поет Максим Рильський є визнаним в усьому світі майстром і володарем художнього слова, майстром метафори, тонким знавцем мовних скарбів українського народу. Він є також загальноновизнаним носієм тієї високої культури вірша, яка вироблена багатовіковою усною поетичною творчістю, мистецтвом слова.

Відгомін сільського життя та рідного села, його щирих і доброзичливих людей, пишну природу своєї Батьківщини ми зустрічаємо у таких поезіях: «Зимові вечори», «Окуні», «Лин», «Пліть», «Уже вишневі зацвіли сади», «На сизих луках скошено отаву», «Коропи», «Цибуля, сіль, півхліба, три тарані», «Денис уже на місці. Вже один», «Стис, вудлище, підскіс.. Ого, нівроку!», «Перейшла дорогу», «Родіон» – «Рибальські сонети»; «Глибока ніч. Будинки сплять і люди», «Цвіте азалія» – Мисливські сонети; «Вже перший сніг кружляє над землею», «Останній сніг, там бурий, там блакитний»; «Сільський сонет (З зимових спогадів про літо)», «На дворі дощ, холодний вітер віє», «Зелена піна лісу молодого», «Пливуть, живуть високо наді мною», «Вечір напровесні», «У теплі дні збирання винограду», «Несіть богам дари! Прозорий мед несіть», «Новий хліб», «Біжать отари, коні ржуть, реве», «То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий», «Молось і вірю», «Вже червоніють помідори», «Мені снилось: я мельник в старому млині...», «Молочно-сині зариси ланів...», «Спинилось

літо на порозі...», «Цвітуть бузки, садок біліс...», «Яблука доспіли, яблука червоні» тощо.

У поезіях Максима Рильського про рідну Романівку відчувається любов, шана, повага, теплі спогади про дитинство, прив'язаність, чистота почуттів, тих світлих дитячих миттєвостей. Романівка – село нині Житомирської області, краю Полісся, де завжди природа дивувала своєю красою. У творах поета картинами природи змінюються пори року, рід занять селян, побут, дозвілля дітей. Кожен рядок у картинах природи чує, бачить, має запах, смак, до всього хочеться доторкнутися: поля, ліси садки, річки, озера... У цих місцях багато різних диких звірів, птахів, комах, які теж стають героями поезії Максима Рильського.

Пейзажі рідного села змінюються за річним циклом: «Хвилюється широкий лан зелений, Волошки, ніби сині зіроньки, блищать, На тонких стеблах крапельки студені... Минулого дощу веселчасто горять» («Сільський сонет»); «Зелена піна лісу молодого... Дрімотно плеще, як на морі шум. Блакитні тіні впали на дорогу, Заворожили мудрі бджоли ум» («Зелена піна лісу молодого»); «Біжать отари, коні ржуть, реве... Тяжкий бугай на буйнім пасовищі, – І чорні птиці промайнули віці, І чорна тінь поймає все живе» («Біжать отари, коні ржуть...»); «Глянь: розкривається назустріч сонцю й грозам... Руками пружними запліднений чорнозем, І веселчастий із села до міста міст...» («То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий»); «На сизих луках скошено отаву, І літо буйне в береги ввійшло. Городами проходжу я до ставу, Що ліг в яру, як велетенське скло» («На сизих луках скошено отаву») – літо; «Молочно-сині зариси ланів, Сніг на листках – а листя ще зелене! Я вийшов, я покинув сутерени, Назустріч снігу голову відкрив» («Молочно-сині зариси ланів»); «Несіть богам дари! Прозорий мед несіть, Що пахне гречкою і теплими дощами, І золотий ячмінь, і втіху верховіть – Достиглі яблука, де рожевіють плями» («Несіть богам дари!»); «Запахла осінь в'ялим тютюном, Та яблуками, та тонким туманом» («Запахла осінь в'ялим тютюном»); «Вже перший сніг кружляє над землею... І тихо падає. Уже вода... Зашерхла на озерах. Опада останне листя і яснить алею» («Гуси») – осінь; «Посріблені ліси окуталися тінню, А небосхил горить і віти золотить. Виходжу я на шлях – на смугу ясно-синю, – І чудно й дзвінко сніг під валянком скрипить... Цей вечір, замкнений в холодному спокої, Ясний, докінчений нагадує сонет, Сонет краси гаїв і тиші зимової» («Срібний сонет»); «Я пам'ятаю вечори зимові,

Мовчання саду, візерунки шиб, Луни морозної співучу глиб, Дозвілля, тихій віддане розмові» («Зимові вечори») – зима; «Уже вишневі зацвіли сади – І сніг пахучий падає на воду, Прігріті теплим променем зі сходу, Бабки прозорі лізуть із води... Нехай лоскочуть голову – дарма! Зате на світі кращої нема, Нема вірнішої, як ця нажива!» («Пліть») – весна.

Пейзажі Максима Рильського змінюють пори року: то бачимо весняний цвіт садів, то тепле люстерце річки та озер, то жовтогарячі поля і соковиті яблука, то засніжені дахи села – все дихає, все живе. Живе разом із цим і село, де кипить сільськогосподарська робота, де діти бігають на риболовлю, а чоловіки ходять на полювання.

Для створення картин природи письменнику приходиться завжди на допомогу метафора: «А там, в гаю, – пташки дзвенять, дзвенять, І щастя на душі, і тихий спокій...» («Сільський сонет»); «У травах коник, як зелений гном, На скрипку грає. І пощо ж весна нам, Коли ми тихі та дозрілі станем...» («Запахла осінь в'ялим тютюном»); «Вже перший сніг кружляє над землею І тихо падає. Уже вода...» («Гуси»); «А з берега, немов вінок купальський, Пливе водою пісня. День рибальський – Не перший день, але щораз новий!» («На сизих луках скошено отаву»); «І солов'їна пісня молода Пливе струмком із росяного саду» («Коропи») – слухові метафори; «Хвилюється і грає лан широкий» («Сільський сонет»); «Біжать отари, коні ржуть, реве... Тяжкий бугай на буйнім пасовищі, – І чорні птиці промайнули віці» («Біжать отари, коні ржуть...»); «То сонце вигляне ласкаво-променисте... І знову дощ і тїнь» («То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий»); «Опада... Останнє листя і яснить алею» («Гуси»); «Чорніс млин, румяна спить вода...» («Коропи») – зорові метафори;

«Виходжу я на шлях – на смугу ясно-синю, – І чудно й дзвінко сніг під валянком скрипить» («Срібний сонет»); «То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий, Ясною вільгістю оббризкавши цвітїнь» («То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий») – метафори дотику; «Стоять дуби замислено і строго. Тут – перейшовши молодий самум – Собі поставлю келїю убогу, Щільник пахучий для останніх дум» («Зелена піна лісу молодого»); «Запахла осінь в'ялим тютюном, Та яблуками, та тонким туманом, – І свіжі айстри над піском рум'яним... Зорїють за одчиненим вікном» («Запахла осінь в'ялим тютюном») – метафори нюху; «І пий холодну, мовчазну глибїнь... На взліссях, де медово спіють динї» («Запахла осінь в'ялим тютюном») – метафори смаку; «Тяжкий бугай на буйнім пасовищі...реве» («Біжать отари, коні ржуть...») – метафори слуху.

Заслужують на увагу й назви поезій: «Лин», «Коропи», «Окуні», «Цибуля, сіль, півхліба, три таранї», «Вже червонїють помідори» тощо. Мало б хто із митців слова зважилися присвятити свою поезію риbam, помідорам чи цибулі.

Висновки. Поезію Максима Рильського завжди прикрашають картини Поліського краю. Автор сам із нею відпочивав і дає читачу відчуття цей спокій. Завжди митцю у змалюванні картин природи на допомогу приходять метафора, яка ще яскравіше передає красу Поліського краю. Пейзажами і починаються, і закінчуються твори. Навіть, будучи уже в поважному віці, Максим Рильський повертався у рідне село, милувався вже вивченими на пам'ять краєвидами, порослими стежками, які ведуть до річки, до лісу, золотими полями жита і пшениці, що «напували» поета новими ідеями та давали благородний спокій для душі від міського щоденного гамору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернадська Н. Українська література ХХ століття : Навч. посіб. для старшокласників і вступників до вищих навч. закл. 4-те вид., випр. К. : Знання-Прес, 2008. 272 с.
2. Дятленко Т. Особливості вивчення теоретико-літературних понять на уроках української літератури в старших класах (на матеріалі поняття «пейзаж») / Тетяна Дятленко // Українська мова і література в школі. 2004. № 6. С. 22–27.
3. Зеров М. Літературний шлях Максима Рильського // М. Зеров. Твори: В 2 т. К., 1990. Т. 2. С. 547–562.
4. Золя Э. Эдмон и Жюль де Гонкур; собр. соч.: 26 т. / Э. Золя. Художественная литература, 1966. Т. 25., 1966. С. 52–546.
5. Історія української радянської літератури / за ред. Б. С. Буряка: «Наукова думка». К., 1964, с. 529.
6. Кодлюк Я., Одинцова Г. Розповіді про письменників : Посібник для вчителя початкових класів. 3-є вид. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 120 с.
7. Максим Рильський. Життя і творчість у документах, фотографіях, ілюстраціях / упоряд. Л. Д. Зінчук. К. «Радянська школа». 1975. 159 с.
8. Максим Рильський. Сонети / за ред. П. Засенка, упор. Б. Рильський. К. : «Молодь». 1969. 215 с.
9. Мясников А. Образ [Електронний ресурс] / А. Мясников // Словарь литературоведческих терминов. 2009. С. 241–248. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Tamar/03.php.

10. Образ художника як вираження естетичного кредо письменника. Яцків Н. Я. // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2015. № 17. Том 1. С. 108–112.
11. Рильський М. Т. В муках моїх золотих // Лірика. Листи. Спогади та літературно-критичні праці про поета. Житомир : АСА, 1998.
12. Рильський М. Т. Зібрання творів в XX томах. К. : Наука, 1983–1990.
13. Чайковська В. Явище мистецького синтезу в українській літературі : посібник зі спецсеминару для студентів-філологів. Житомир, 2008. 192 с.
14. Шинкарук В. Ф. Аз-Буки. Літературно-мистецькі студії. Житомир : Полісся, 2015. 278 с.

REFERENCES

1. Bernadska N. Ukrainska literatura XX stolittia [20th Century Ukrainian Literature] : Navch. posib. dlia starshoklasnykiv i vstupnykiv do vyshchych navch. zakl. 4-te vyd., vypr. K. : Znannia-Pres, 2008. 272 s. [in Ukrainian].
2. Diatlenko T. Osoblyvosti vyvchennia teoretyko-literaturnykh poniat na urokakh ukrainskoi literatury v starshykh klasakh (na materialy poniattia "peizazh"). [Peculiarities of studying theoretical and literary concepts in the lessons of Ukrainian literature in the upper classes (on the material of the concept of "landscape")]. / Tetiana Diatlenko // Ukrainska mova i literatura v shkoli, 2004. № 6. S. 22–27 [in Ukrainian].
3. Zerov M. Literaturnyi shliakh Maksyma Rylskoho [Maxim Rylsky's literary path]. // M. Zerov. Tvory: V 2 t. K., 1990. T. 2. S. 547–562 [in Ukrainian].
4. Zolia E. Edmon y Zhiul de Honkur [Edmond and Jules de Goncourt]; sobr. soch.: 26 t. / E. Zolia. Khudozhestvennaia literatura, 1966. T. 25. S. 521–546 [in Russian].
5. Istoriia ukrainskoi radianskoi literatury [History of Ukrainian Soviet literature]. / za red. B. S. Buriaka: "Naukova dumka". K., 1964. S. 529 [in Ukrainian].
6. Kodliuk Ya., Odyntsova H. Rozpovidi pro pysmennykiv [Stories about writers] : Posibnyk dlia vchytelia pochatkovykh klasiv. 3-ye vyd. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2005. 120 s. [in Ukrainian].
7. Maksym Rylskiy. Zhyttia i tvorchist u dokumentakh, fotohrafiiakh, iliustratsiiakh [Maxim Rylsky. Life and creativity in documents, photos, illustrations]. / uporiad. L. D. Zinchuk: "Radianska shkola". K., 1975. 159 s. [in Ukrainian].
8. Maksym Rylskiy. Sonety [Sonnets]. / za red. P. Zasenka, upor. B. Rylskiy: "Molod". K., 1969. 215 s. [in Ukrainian].
9. Miasnykov A. Obraz. [Elektronnyi resurs] / A. Miasnykov // Slovar lyteraturovedcheskykh termynov. [Dictionary of literary terms]. S. 241–248. Rezhym dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Tamar/03.php [in Russian].
10. Obraz khudozhnyka yak vyrazhennia estetychnoho kreda pysmennyka. [The image of the artist as an expression of the aesthetic credo of the writer]. Yatskiv N. Ya. // Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia, 2015. № 17. Tom 1. S. 108–112 [in Ukrainian].
11. Rylskiy M. T. V mukakh moikh zolotykh [In the pangs of my gold]. // Liryka. Lysty. Spohady ta literaturno-krytychni pratsi pro poeta. Zhytomyr : ASA, 1998 [in Ukrainian].
12. Rylskiy M. T. Zibrannia tvoriv v XX tomakh [Collection of works]. K. : Nauka, 1983–1990 [in Ukrainian].
13. Chaikovska Vshche mystetskoho syntezy v ukrainskii literaturi. [The phenomenon of artistic synthesis in Ukrainian literature] : posibnyk zi spetsseminaru dlia studentiv-filolohiv. Zhytomyr, 2008. 192 s. [in Ukrainian].
14. Shynkaruk V. F. Az-Buky. Literaturno-mystetski studii [Literary and artistic studios]. Zhytomyr : Polissia, 2015. 278 s. [in Ukrainian].

Інна КОЗУБАЙ,

orcid.org/0000-0001-9667-8446

*старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) ikozubay@gmail.com*

Анна ХАДЖИ,

orcid.org/0000-0002-7140-0314

*викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) kulishanna89@gmail.com*

ЛІНГВО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ІМЕН У СТРУКТУРУВАННІ АМЕРИКАНСЬКИХ РЕП-ПІСЕНЬ

У зв'язку із поширенням реп-культури в сучасному світі, популярністю та становленням репу як універсального інструменту глобалізації в культурному та мовному вимірах лінгвістичні дослідження даного феномену стають актуальними. Стаття присвячена вивченню поняття, функціонування та типології прецедентних імен в американському реп-дискурсі, які мають інтертекстуальну природу та властивість активізувати знання адресата, які були отримані раніше. Автори аналізують різні підходи до визначення прецедентності як одного із проявів теорії інтертекстуальності. Практична частина даного дослідження містить аналіз причин і особливостей використання прецедентних імен у текстах пісень американського реп-дискурсу. Особливу увагу автори приділяють лінгвістичній семантиці прецедентних імен, а також групують їх за семантичним значенням, визначають їх роль та функції в англomовному реп-дискурсі та з'ясовують закономірності їх використання. Дана наукова стаття доводить, що прецедентні імена використовуються як один із прийомів непрямой комунікації, під час якої розуміння висловлювання включає безпосередньо зміст, який власне не міститься в ньому, але потребує додаткових інтерпретаційних зусиль із боку адресата. Імплементация прецедентних імен в американський реп-дискурс – це популярне явище, яке використовується з метою створення експресивних образів, що привертають увагу та мають доступний виклад, а також для введення в текст культурного маркера, зрозумілого для більшості. Перспективність подальшого вивчення типології прецедентних імен зумовлена їх поширеністю в сучасному американському реп-дискурсі, що і буде становити предмет дослідження в наступних наукових роботах.

Ключові слова: інтертекстуальність, прецедентність, прецедентне ім'я, текст, реп-дискурс.

Inna KOZUBAI,

orcid.org/0000-0001-9667-8446

*Senior Lecturer at the Social and Humanities Chair
of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) ikozubay@gmail.com*

Anna KHADZHY,

orcid.org/0000-0002-7140-0314

*Lecturer at the Social and Humanities Chair
of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) kulishanna89@gmail.com*

THE LINGUISTIC AND SEMANTIC FEATURES OF PRECEDENT NAMES USAGE IN STRUCTURING OF AMERICAN RAP LYRICS

As a consequence of wide spreading of rap culture in the contemporary world, its popular appeal and the becoming of rap a universal tool of globalization in the cultural and linguistic dimensions, linguistic studies of this phenomenon are becoming on the front burner. The article is devoted to the study of the concept, functioning and typology of precedent names in American rap-discourse. Having an intertextual nature, precedent names are apt to enhance acquirement of the addressee obtained earlier. Various approaches to the definition of precedent as one of the demonstrations of the theory of intertextuality were analyzed by the authors. The practical part of this paper contains an analysis of the causes and characteristics of the usage of precedent names in texts of songs of American rap-discourse. Special attention was

paid to the linguistic semantics of precedent names. They were organised by their semantic meaning, their role and functions in English-language rap-discourse were determined, and the patterns of their usage were found. This paper proves that precedent names are used as one of the methods of indirect communication when the understanding of the utterance directly includes content that is not contained in it but requires additional interpretative efforts on the part of the addressee. The implementation of precedent names in American rap-discourse is a popular phenomenon that is used to create expressive images which attract attention and have an accessible presentment, as well as to introduce a cultural marker in the text that is clear to most. The perspectives for further study of the typology of precedent names is due to their prevalence in modern American rap-discourse, which is going to be the subject of research in the sequential scientific works.

Key words: *intertextuality, precedence, precedent name, text, rap-discourse.*

Постановка проблеми. На тлі поширення урбанізації XXI ст. культура хіп-хопу з кожним днем набуває все більшої популярності, тепер вона не тільки загальновізнана, але й стала одним з інструментів глобалізації в культурному та мовному вимірах.

Зародився хіп-хоп як форма соціального протесту пригніченого населення проти расової нерівності та прояву власної ідентичності та самобутності. Саме тому у творчості більшості реп-виконавців ми бачимо гіпертрофовані форми дискурсу автентичності. Починаючи свій шлях розвитку з радикальної соціальної критики в текстах, хіп-хоп-культура зрештою переходить до тем про індивідуальні життєві історії із провокативним підкресленням агресивної мужності, яка виявляється під час кримінальних вуличних конфліктів і маскулінного домінування. А згодом і зовсім, як зазначає Джефрі Огбар, в умовах комерціалізації реп-культури расова, класова, гендерна визначеність руху поступово розмиваються (Ogbar, 2007). Расова автентичність втрачає привілейований статус, уже не потрібно бути чорним, чоловіком, жити в неблагополучному районі чи мати проблеми із законом. Так з'являється французький, німецький, російський та український реп. Він стає універсальним культурним інструментом, який із легкістю реагує на інтереси різних категорій споживачів.

Хіп-хоп-культура поширюється на тлі певних соціолінгвістичних процесів, які визначають форми її мовного вираження. Ріст соціального престижу афроамериканської мови пов'язаний з активним уживанням її лексики, яка виконує функцію сполучної ланки реперів усього світу. Афроамериканський англійський – ебонікс – мова, основною сферою вживання якої є хіп-хоп-культура, зокрема реп, стала загальноживаною серед молоді, як темношкірого, так і білого населення, являє собою гарячу тему в наукових колах. Культура хіп-хопу існує вже майже три десятиліття, але лінгвісти лише нещодавно почали дослідження мови, пов'язаної з нею на різних рівнях – лінгвістичному, стилістичному, культур-

ному, у середині 2000-х рр. з'являється окрема наукова галузь, а саме hip-hop studies.

Аналіз досліджень. Хіп-хоп вважається культурною формою, яка має великий потенціал для висловлювання політичних ідей, ідентичності й участі в суспільних питаннях, а ключовим частинами цих виразів, звичайно, є лінгвістичні. Реп як культурологічне та соціальне явище розглядається в роботах В. Лукова, Д. Садикової та Дж. Огбара. Г. Коломієць та Н. Соколова порушують питання переоцінки «високої» культури та розглядають реп із позицій неопрагматичної естетики. Не оминають вивчення реп-культури і вчені-філологи, які проводять дослідження з різних аспектів лінгвістики та літературознавства. Так, О. Гриценко та Л. Дуняшева аналізують лінгвокультурні та соціолінгвістичні особливості репа в аспекті глобалізації, порівнюють жанрові та лінгвістичні особливості афроамериканського та російського репу. У роботі А. Колесникова висвітлюються питання причин та особливостей використання інтертекстуальності в російському реп-дискурсі. Проте українські вчені-лінгвісти вкрай рідко звертаються до аналізу реп-текстів. Нами було виявлено лише дві роботи в цьому руслі: А. Дрижак «Особливості системи словотворення та семантики реп-текстів», виконана на матеріалі американських і німецьких реп-текстів, та С. Рибалкіною «Територія хіп-хопу: поезія магрібської вулиці у XXI ст.», де автор аналізує тексти марокканського репу. Зважаючи на стрімку популярність хіп-хопу, який займає велику частину сучасного розвинутого суспільства, різноаспектне вивчення даного феномену, зокрема лінгвістичні наукові дослідження, вважаємо актуальними.

Об'єктом нашого дослідження обрано прецедентні одиниці, а саме прецедентні імена (далі – ПІ), що функціонують в американських реп-текстах, зокрема таких яскравих і найбільш популярних представників даної культури сьогодні, як DaBabe, Drake, Eminem, Future, Kendrick Lamar, Lil Uzi Vert, Playboi Carti та Roddy Ricch. *Предметом дослідження* стали штампи англійського суспільства, які пов'язані з культурними

«константами», що відображаються у прецедентних іменах американських реп-пісень.

Мета статті – визначення лінгво-семантичних особливостей використання прецедентних імен у структуруванні американських реп-пісень. Імплементація поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: проаналізувати та дати лінгво-семантичне визначення прецедентних імен, згрупувати їх за семантичним значенням, визначити їх роль та функції в англomовному реп-дискурсі та з’ясувати закономірності використання.

Виклад основного матеріалу. Феномен прецедентності має інтертекстуальну природу. Родоначальником теорії інтертекстуальності у вітчизняній лінгвістиці прийнято вважати М. Бахтіна, який у своїх роботах зазначає, що автор під час створення художнього твору має справу не тільки з дійсністю, а й з уже сформованою й оціненою дійсністю. Термін «інтертекстуальність» був уведений у 1967 р. теоретиком постструктуралізму Ю. Кристевою, яка використовувала його стосовно дослідження художньої літератури. Ю. Кристева визначила інтертекст як «місце перетину різних текстових площин, як діалог різних видів письма», а інтертекстуальність як «текстуальну інтеракцію, яка відбувається всередині окремого тексту» (Кристева, 2000).

Концепція інтертекстуальності природним чином стикається із проблематикою прецедентного тому, що в обох випадках ідеться про одиниці, які відсилають до явища, яке усвідомлюється як артефакт і належить контексту, що перебуває за межами даного тексту (Димарський, 2004). На сучасному етапі дослідники розглядають прецедентність як одну зі сторін у дослідженні феномену інтертекстуальності, пов’язану з виявленням національно-культурної специфіки комунікації, аналізом тих елементів, які становлять загальнонаціональну частину у свідомості взаємодіючих суб’єктів. Варто зазначити, що натепер чітких відмінностей і кордонів понять інтертекстуальності і прецедентного немає, а в низці досліджень ці поняття можуть уживатися як синонімічні.

Головними ознаками прецедентності є значущість, загальновідомість і авторитетність. У даній роботі будемо розглядати термін «прецедентне ім’я» як одне з понять прецедентних феноменів, що позначає індивідуальне ім’я, пов’язане або 1) із широковідомим текстом, зазвичай належить до числа прецедентних, або 2) із ситуацією, широковідомою носіям мови і яка виступає як прецедентна, або виступає як 3) ім’я-символ, що вказує на деяку еталонну сукупність певних якостей (Гудков, 2003: 120).

У результаті проведеного аналізу матеріалу восьми американських реп-текстів було знайдено понад шістдесят прецедентних імен, серед яких ми виділили декілька груп за їхнім семантичним значенням, які найчастіше трапляються:

1. Зброя – III даної групи використовуються з персуазивною функцією та співвідносяться з функцією авторитетності для створення художнього образу, який би асоціювався з різними вуличними бандами і сприймався з повагою за обізнаність про серйозність злочинів у гетто:

Have you ever met a real nigga rockstar? This ain't no guitar, bitch, this a Glock, My Glock told me to promise you gon' squeeze me. Glock – австрійський автоматичний пістолет виробництва Glock GmbH (“ROCKSTAR” by DaBaby, 2020).

I'm tryna tote that Draco in London and it's extended, woo! Mini Draco AK 47 – румунська модифікація автомата Калашникова (“Life is Good” by Future, 2020).

Pass the Courvoisi' (Hey, hey), In AA with an AK, melee, finna set it like a playdate. AK – автомат Калашникова.

I had the Draco with me, Dwayne Carter, Lotta niggas out here playin' ain't ballin'. Драко (Draco) – сленгова назва втомата Калашникова (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

Варто зазначити, що часто агресивність репера оцінюється як позитивна риса. Звідси часте порівняння реп-атрибутики із предметами та поняттями військової сфери та з тим, що здатне вбивати (Андреев, 2014 : 223).

2. Наркотики та психотропні препарати – група III, як і попередня, тісно пов’язана з реальністю виживання в гетто. Згадування наркотиків у реп-текстах надзвичайно часті, можна сказати, реп відображає історію наркотиків. Репери часто приймають їх як стимулятори, що полегшують процес роботи над текстами:

Tryna see, will I still be like this tomorrow? Risperdal, voices whisper, Myfist is balled back up against the wall, pencil drawn. Picnerdal – торговельна назва рисперидону (Risperidone), атипового антипсихотичного засобу (“Godzilla” by Eminem, 2020).

Got Promethazine in my blood and Percocet, yeah! Прометазин – протигістамінний препарат, використовується також у лікуванні таких психічних феноменів, як занепокоєння, тривога, неврози тощо. *Перкосет* – торговельна назва знеболюючого засобу (“Life is Good” by Future, 2020).

3. Маркери «соціального престижу та символи матеріального багатства» – уживаються, щоб показати винятковість автора, його лідерство та

перевагу серед інших. Цю групу, у свою чергу, можна розділити на кілька підгруп:

3.1. Автомобілі та літаки:

I don't take pics on a jet, lil nigga, This shit regular, G5s all in my backyard. G5, може бути, – один із декількох приватних літаків Gulfstream, ціни яких на GV, G500 або G550 моделі коливаються від 40 до 60 мільйонів доларів (“Momma I Hit a Lick” by Kendrick Lamar, 2019).

Brand new Lamborghini, fuck a cop car, With the pistol on my hip like I'm a cop. Ламборіні – італійська компанія – виробник спортивних авто.

Maybach SUV for my refugees, Buy blocks in the hood, put money in the streets. Mercedes-Maybach – розкішний позашляховик автомобільного гіганта Mercedes-Benz (“ROCKSTAR” by DaBaby, 2020).

Swervin' in a Lambo', not a i8. Ламбо – скорочення від італійської компанії Ламборіні, виробника спортивних авто, та гібридний спортивний автомобіль, що розробляється BMW, *i8* є частиною електричного флоту BMW «Проект і» (“Come This Way” by Lil Uzi Vert, 2020).

Cruise the city in a bulletproof Cadillac, Cause I know these niggas after where the bag at. Cadillac – марка автомобілів класу люкс (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

3.2. Одяг та аксесуари відомих брендів:

I just made the Rollieplain like a landing strip, I'm a 2020 president candidate. Plane Jane – сленгова назва годинників «Ролекс» (Роллі) без прикрас та діамантів (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

Black leather glove, no sequins, Buckles on the jacket, it's Alyx shit, Nike crossbody, got a piece in it. ALYX, NIKE – американські відомі бренди одягу (“Toosie Slide” by Drake, 2020).

Boy, I get so fly that I could've been a stylist, Undercover tee and Goyardall on my wallet, What I spent on Wang could've sent my bitch to college, Alexander McQueen, Number (N)ine my jeans. Гоярд – французький виробник багажних та шкіряних виробів, *Олександр Маккуїн* – один із найвідоміших британських модельєрів, джинсовий бренд *Number (N)ine* (“Come This Way” by Lil Uzi Vert, 2020).

It's cool, man, got red bottoms on. Life is good, you know what I mean? Red bottoms – брендове взуття від французького модельєра Крістіана Лубутена, у якому підошви червоного кольору (“Life is Good” by Future, 2020).

Blood on the dance floor, and on the Louis V carpet, Fire, Godzilla, fire, monster. Луї Віммон – французький дім моди, що спеціалізується на виробництві модного одягу, парфумерії та аксесуарів класу люкс (“Godzilla” by Eminem, 2020).

Virgil got that Patek on my wrist goin' nuts, Niggas caught me slippin' once, okay, so what? Вірджіл Абло – американський модельєр і дизайнер одягу, виконавчий директор італійського бренду Off-White. У 2019 р. Off-White спільно зі швейцарським виробником годинників *Patek Philippe S. A.* розробила ексклюзивний дизайн для моделі Nautilus (“Life is Good” by Future, 2020).

3.3. Дорогі алкогольні напої світових торговельних марок:

Bustin' all the Bellsout the box, I just hit a lick with the box. Ідеться про шотландське віскі «Беллс» (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

They want my spot, they wanna switch place, They want the gas, wanna sip Ace. Ace of Spades (Armand de Brignac) – це дороге шампанське, пляшка якого коштує понад 200 доларів. Крім того, 2 Chainz створив власну компанію з виробництва канабіса класу люкс під назвою *GAS* (“Momma I Hit a Lick” by Kendrick Lamar, 2019).

Pass the Courvoisi' (Hey, hey), In AA with an AK, melee, finna set it like a playdate. Курвуазьє – відома марка і компанія – виробник коньяку, яка входить є «велику коньячну четвірку». *AA* – анонімні алкоголіки (Alcoholics Anonymous) (“Godzilla” by Eminem, 2020).

4. Антропоніми – власні імена видатних та відомих осіб:

My junior popped him and left him lopsided, We spin his block, got the rebound, Dennis Rodman, Fool me one time, you can't cross me again. Денніс Кім Родман – американський професіональний баскетболіст, п'ятиразовий чемпіон НБА, відзначався агресивною грою та частими конфліктами із гравцями інших команд (“ROCKSTAR” by DaBaby, 2020).

Водночас варто звернути увагу на те, що більшість ПІ такого типу є частиною стилістичного прийому порівняння, тобто за вживання їх у тексті автор віддає перевагу саме ознаці, а не референту:

Lotta niggas out here playin' ain't ballin', I done put my whole arm in the rim, Vince Carter. Вінсент Картер – американський професійний баскетболіст, візитівка якого – під час закидання м'яча в корзину повністю засовувати руку в кільце, на мить зависаючи на ньому. Уживання даного імені є алегорією, пов'язаною зі словами *playin'* та *ballin'* із попереднього рядка (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

I could dance like Michael Jackson, I could give you thug passion, It's a Thriller in the trap where we from. Майкл Джексон – усесвітньо відомий американський співак і талановитий танцюрист (“Toosie Slide” by Drake, 2020).

Shawty barely seen in double C's, I bought her, Got a bitch that's looking like Aaliyah, she a model.

Сленговий вираз “*double C’s*” означає “Coco Chanel” – французький модельєр, яка заснувала модний будинок Chanel. *Алія Хаутон* (Aaliyah Naughton) – американська співачка, актриса і модель, яку часто називають «принцесою R&B” (“The Box” by Roddy Ricch, 2019).

Somewhere smokin’ on indica, Fox on me like Vivica. Вівіка А. Фокс – американська актриса, яка стала відомою завдяки фільмам 1996 р. «День незалежності» та «Виклик» (“Momma I Hit a Lick” by Kendrick Lamar, 2019).

5. Хремотоніми – назви продуктів матеріального та духовного життя людини, відомих кінострічок, музичних альбомів:

I leveled up past Fab Five, Your favorite rapper Desperate Housewives, Playin’ with me get you chastised. Назву “*Fab Five*” отримала чоловіча баскетбольна команда університету Мічигану 1991 р., до складу якої входили Кріс Веббер, Джален Роуз, Джуван Ховард, Джеймі Кінг та Рей Джексон. «*Відчайдушні домогосподарки*» – це драма, яка транслювалася на ABC у 2004–2012 рр., розповідала про життя однойменних «домогосподарок». Репер стверджує, що він з’явився швидше, ніж “*Fab Five*”, тоді як інші томилися в малій драмі та плітках, як персонажі «*Відчайдушних домогосподарок*» (“Momma I Hit a Lick” by Kendrick Lamar, 2019).

I could dance like Michael Jackson, I could give you thug passion, It’s a Thriller in the trap where we from. *Thriller* – альбом Майкла Джексона, який був занесений у Книгу рекордів Гіннеса як диск, що був

розпроданий найбільшим накладом за всю історію музики (“Toosie Slide” by Drake, 2020).

Ugh, you’re a monster, I can swallow a bottle of alcohol and I’ll feel like Godzilla. Вступний рядок – це семпл композиції “*Godzill*” (2018 р.) репера Джаррена Бентона (“Godzilla” by Eminem, 2020).

В аналізованих текстах також уживаються III-топоніми:

I got niggas in Riverdale, My young niggas, they came from hell, hold up, The chopper go ‘round like a Ferris wheel. *Рівердейл* – місто у графстві Клейтон (штат Джорджія), неподалік від рідного міста Карті, Атланта (штат Джорджія). Відповідно до агресивної ліричної природи треку, Рівердейл є одним із найнебезпечніших районів Атланти (“@ МЕН” by Playboi Carti, 2020).

Висновки. Отже, проведене дослідження демонструє той факт, що використання прецедентних імен є способом непрямой комунікації, у якій розуміння висловлення включає зміст, що не міститься у власне висловлюванні, а потребує додаткових інтерпретаційних зусиль із боку адресата. Уживання прецедентних імен в американському реп-дискурсі досить популярне і використовується з метою створення експресивних образів, привернення уваги, доступності викладу, а також для введення в текст культурного маркера, який буде зрозумілий для більшості.

Перспективність подальшого вивчення типології прецедентних імен зумовлена їхньою поширеністю в сучасному американському реп-дискурсі, що і буде становити предмет дослідження в наступних наукових роботах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ogbar J. Hip-Hop Revolution: The Culture and Politics of Rap, Lawrence : University Press of Kansas, 2007.
2. Андреев В. Корпоративная оценочность в субкультурных номинациях и текстах. *Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки»*. 2014. С. 222–226.
3. Гудков Д. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва : Гнозис, 2003. 288 с.
4. Гудков Д. Прецедентное имя. Проблемы денотации, сигнификации и коннотации. *Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации : сборник статей*. Москва, 2017. С. 116–129.
5. Дымарский М. Прецедентность и художественность. *Феномен прецедентности и преемственность культур*. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2004. 302 с.
6. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. Москва, 2000. С. 427–457.

REFERENCES

1. Ogbar J. O. G. Hip-Hop Revolution: The Culture and Politics of Rap, Lawrence : University Press of Kansas, 2007.
2. Andreyev V. K. Korporativnaya otsenochnost v subkulturnykh nominatsiyakh i tekstakh [Corporate Appraisal in Subcultural Nominations and Texts]. *Bulletin of the Pskov State University. Series : Social and Humanities*, 2014. P. 222–226 [in Russian].
3. Gudkov D. B. Teoriya i praktika mezhkulturnoy kommunikatsii [Theory and Practice of Intercultural Communication]. Moscow : Gnozis, 2003. 288 p. [in Russian].
4. Gudkov D. B. Precedentnoye imya. Problemy denotatsii, signifikatsii i konnotatsii [Precedent Name. Problems of Denotation, Signification and Connotation]. *Linguistic and Cognitive Problems of Intercultural Communication: Collection of Scientific Articles*. M., 2017. P. 116–129. [in Russian].
5. Dymarskiy M. Ja. Precedentnost’ i hudozhestvennost [Precedence and Artistry]. *The Phenomenon of Precedent and Continuity of Cultures*. Voronezh : Voronezh State University, 2004. 302 p. [in Russian].
6. Kristeva Ju. Bahtin, slovo, dialog i roman [Bakhtin, Word, Dialogue and Romance]. *French Semiotics: from Structuralism to Poststructuralism*. M., 2000. P. 427–457. [in Russian].

УДК 821. 111-14 (73) (045) Крейн
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209443>

Анна КОЛІСНИЧЕНКО,
 orcid.org/0000-0002-9596-3103
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики
 Національного авіаційного університету
 (Київ, Україна) Safronovaannar@gmail.com

МІФОЛОГІЧНИЙ КОД ТВОРІВ ГАРТА КРЕЙНА

Мета статті – розкрити особливостей міфопоетики творчості Гарта Крейна; проаналізувати основні архетипні образи, універсальні й індивідуальні символічно-міфологічні комплекси в контексті світової та національної художньої традиції; конкретизувати історико-культурний контекст, взаємодію традиції і поетикальних експериментів модерністів як дієвий чинник формування світогляду митця; з'ясувати основні джерела запозичення класичних міфів, проаналізувати їхню художню трансформацію митцем; проаналізувати своєрідність міфологізації та семантизації артефактів і об'єктів сучасності в неоміфологічному художньому просторі Крейна; дослідити вербальний дискурс як чинник міфологізації; на основі здійсненого аналізу визначити особливості міфопоетики Г. Крейна, що стали результатом цілеспрямованого формування поетом «нового міфу Америки».

Методи розвідки визначені її проблематикою і завданнями, зумовили комплексне застосування елементів біографічного методу – для з'ясування чинників впливу особистого життя на становлення творчої особистості Гарта Крейна, що поєднується з порівняльно-історичним – для виявлення важливих віх національної художньої традиції та окреслення сучасного митцеві контексту появи його творів; архетипокритики, що дозволило з'ясувати первинні джерела поетичної образності митця; а також інструментарію міфокритики для вияву тих символів і міфологічних комплексів, що сформували авторський неоміф.

Здійснений комплексний аналіз міфопоетики Гарта Крейна в контексті літератури американського модернізму. Проаналізовані особливості складної взаємодії архаїчного міфу, національної художньої традиції феноменів модерної дійсності у створенні авторського неоміфу. Окреслені різномірні міфологічні дискурси – індіанський, античний, християнський тощо, їх трансформація і синтез.

Детальний аналіз міфологічних кодів творів Г. Крейна дав змогу з'ясувати основні джерела запозичення класичних міфів і проаналізувати їхню художню трансформацію митцем. У розвідці зазначається, що, запозичуючи міфологеми з міфологій різних культур, Г. Крейн зазвичай трансформував їх відповідно до реалій сучасності, прагнув кризь «вічний образ» ретранслювати своє бачення саме американського соціуму.

Ключові слова: міф, міфологізм, міфопоетика, синтез міфем, модерністська естетика, першостихія, гендер, фемінне, маскулінне.

Anna KOLISNYCHENKO,
 orcid.org/0000-0002-9596-3103
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor of Department of Foreign Languages and Applied Linguistics
 of National Aviation University
 (Kyiv, Ukraine) Safronovaannar@gmail.com

MYTHOLOGICAL CODE IN HART CRANE'S WORKS

The purpose of the article is to research the features of mythopoetics of Hart Crane's works; to analyze the main archetypal images, universal and individual symbolic-mythological complexes in the context of world and national traditions; to specify the historical and cultural context, the interaction of tradition and the poetic experiments of modernists as an effective factor in poet's ideology formation; to find out the main sources of borrowing of classical myths and to analyze their poetical transformation by the poet; to analyze the peculiarity of mythologization and semantization of artifacts and objects of the present in Crane's neomythological poetical sphere; to explore verbal discourse as a factor of mythologization; to determine the features of Crane's mythopoetics that resulted from the purposeful formation of the "new myth of America" by the poet.

The methods of research are determined by its problems and tasks. It is supposed to apply elements of biographical method to find out the factors of influence of personal life on the development of poet's creativity. Using the comparative-historical method helps to identify important milestones of the national poetic tradition. Archetypocritics identifies the primary sources of the poet's imagery as well as a mythology toolkit to search symbols and mythological complexes that form author's neomyth.

A comprehensive analysis of Hart Crane's mythopoetics in the context of American modernism is made. The peculiarities of the complex interaction of archaic myth, national poetic tradition and the phenomena of modern reality in the creation

of the poet's neomyth are analyzed. Heterogeneous mythological discourses (Indian, ancient, Christian, etc.) and their transformation and synthesis are outlined.

A detailed analysis of the mythological code of Hart Crane's works makes it possible to find out the main sources of classical myths and analyze their poetic transformation by the author. In the research it is noted that by taking symbols from mythologies of different cultures Crane usually transformed them according to the realities of modernism, trying to rely his vision of American society through an "eternal image".

Key words: *myth, mythologism, mythopoetics, synthesis of myths, modernism aesthetics, natural elements, gender, feminine, masculine.*

Постановка проблеми. Гарт Крейн – визначний американський поет, який, попри значний внесок у розвиток літератури Сполучених Штатів Америки (далі – США) та вагому роль у формуванні національної і художньої свідомості американського суспільства ХХ ст., дотепер залишається незваним українським читачем. Така ситуація склалася не тільки через відсутність перекладів лірики поета українською мовою (російською перекладено кілька віршів), а й через відсутність критичних розвідок із цієї теми. Хоча Гарт Крейн за своє коротке життя створив кількісно незначний поетичний доробок, який складається зі збірки поезій «Білі будівлі», низки розрізнених віршів, листів, есеїв та перлини його мистецького спадку – поеми «Міст», уже сучасні йому діячі культури розуміли його творчість як беззаперечно оригінальну і значущу, а сьогодні вона входить до канону американської літератури. Визначальною рисою творів Г. Крейна є настійливе намагання поета поєднати традицію, у її найширшому сенсі – від ритуалу і моделі поведінки до класики національної літератури, і новітні віяння, знову ж таки в широкому сенсі – від наукових здобутків до експериментальної поетики літератури модернізму. Саме через цю складну і різнорівневу природу творчості поета неможлива її однозначна естетично-стильова ідентифікація. Тому Адріано Мораес Мігліавацца пояснює несхвальний відгук критики про твори Г. Крейна тим, що поет був занадто радикальним у прагненні віднайти «золоту середину» між новаторством і традицією (Migliavacca, 2010).

Через епатажну, бунтарську поведінку, притаманну його неординарній особистості, Гарт Крейн постійно був у центрі суспільної уваги, що посилювало інтерес і до його творів. Критики 1920-х рр., які не розрізняли поета й ліричного героя і часто сприймали його поезію як дзеркальне відтворення приватного життя, спрямоване на виклик і порушення суспільних табу, здебільшого говорили про нетрадиційну сексуальну орієнтацію Г. Крейна та її проєкцію в художній площині творів. Взявши за основу гомо(бі)сексуальні патерни поведінки поета, Роберт Мартін започаткував так звану «гомосексуальну кри-

тику», послідовники якої донині абсолютизують чуттєвість, сексуальність і гендерні аспекти поезії Гарта Крейна, у такий спосіб перетворивши його на іконічну постать гей-поезії та ледь не речника сучасних ЛГБТ-спільнот (Martin, 1998). Але його сміливий поетичний coming out – лише одна з іпостасей митця, лише одна із граней його лірики: імовірно, цікава, безперечно, важлива і все ж – не головна.

Метою статті є дослідження творчості Гарта Крейна як творця новітнього міфу, осердя якого – «міф Америки», що ліг в основу модерністського трактування американської ідентичності. Аналіз міфопоетики творчості Г. Крейна уможливило цілісне осмислення його художнього універсуму, з'ясування характерних для національної (США) та світової літератури ідейно-естетичних кластерів і концептів, що притаманні складній і неоднорідній художній системі модернізму, визначили певні тенденції постмодерністської культури США.

Виклад основного матеріалу. Міфопоетичний універсум Г. Крейна. Гарта Крейна, навіть на тлі експериментаторства й екстравагантності сучасного постпостмодерністського мистецтва, вирізняє оригінальне світобачення, те сприйняття дійсності, завдяки якому він бачив сакральне у звичному й буденному. Об'єктом його поклоніння й естетизації стали не традиційні культові об'єкти, не храми чи витвори мистецтва, але новітні артефакти – результат розвитку й досягнень людської думки і техніки: Бруклінський міст, літак, метро й ін. Прикметно, що митець убачав можливі перспективи розвитку сучасного суспільства лише за обов'язкової духовної еволюції людини, яка має супроводжувати безупинне стрімке вдосконалення і поширення технологій. Наявність технічних засобів у житті людини, що стали її необхідним і непомітним компонентом, спонукала Г. Крейна включити бездушні, але водночас виразно характерні механічні / технічні символи до його поетичної системи образів. Так, збірка «Білі будівлі» дістала свою назву на честь величких хмарочосів, які Г. Крейн уважав символом доби модернізму, свідченням людського прогресу. Ось такого органічного поєднання технічного,

інтелектуального і духовного начал, синтезу успадкованих традицій, що є водночас виявом історичної пам'яті нації і втіленням генію окремої людини, з новітніми віяннями прагнув Гарт Крейн – міфотворець і поет-модерніст, рапсод нового часу і нової нації.

Міфопоетика митця – це синтезоване багатопланове і різнорівневе явище, у якому гармонійно поєдналися на перший погляд чужорідні, дистанційовані в часі та просторі елементи. У художньому універсумі Гарта Крейна вони, з одного боку, функціонують як компоненти унікального національного міфу США – строкатого і водночас гомогенного, тобто такого, яким від зародження є і яким залишається донині «американський міф», а з іншого, завдяки всеприсутності й вічності константних міфем у національних міфологемах вони утверджують органічність і підставність присутності Поетового, тобто авторського Міфу в національній і світовій міфології. Авторське, індивідуальне, одиничне як необхідний складник у системі загального, колективного, суспільного – так Г. Крейн розумів і в такий спосіб утілював знаковий для американської державності й людності девіз “E pluribus unum”. Варто згадати, що авторство цього вислову приписують і Геракліту, і Цицерону, і Вергілію, тобто і греки, і римляни, представники різних епох, народів і культур одноставні в розумінні генези нового: тільки за умови взаємодії різних компонентів виникає якісно нове явище. Так бачив своє завдання і Гарт Крейн як творець національного епосу, що мав зібрати воедино, гомогенізувати, але водночас зберегти неповторність кожного окремого компонента-міфема, які сформували його художній світ. Тому цей світ складається з величезного числа міфологем, які так чи інакше були дотичні до формування й становлення не тільки США, але взагалі країн американського континенту.

Перший із міфологічних комплексів, який модифікує Гарт Крейн під час створення сакрально-універсального поетичного міфу Америки, це індіанський. Алюзіями на міфи корінного населення континенту марковані ледь не всі твори Г. Крейна. Вони включають у себе міфи про походження світу, етіологічні, антропологічні й ін., причому Г. Крейн прагне підкреслити унікальність потракування міфологеми ацтеками, майя чи північно-індіанськими племенами. Окрема тематична, легендаризована складова частина цих міфів – поява білих завойовників, які прагнуть не тільки захопити, але фізично заволодіти тілом континенту, що формує виразний гендерний дискурс (діалог фемінного й маскулінного) автор-

ської рецепції та її художньої ретрансляції. Одним із провідних мотивів Крейнових віршів є символічна передача досвіду від індіанців до білих поселенців, наприклад, фіалка від скво для маленького Ларрі в поемі «Міст». Узагалі флористичний мотив – від Персефони, через римські поховальні обряди й свята до індіанців і далі до американців початку ХХ ст. на Бруклінському мосту – один із наскрізних і потужних, семантично насичених в авторській міфології Г. Крейна. Тісні кореляції з індіанськими міфами в художньому просторі поезій американського митця мають міфологічні комплекси давніх греків, римлян, кельтів, які, вплетені в сюжет рефлексій ліричного героя, формують інформативно насичений текст, що потребує для його більш-менш адекватного прочитання активної та креативної співучасті ерудованого читача. У такий спосіб реалізується метаідея всієї творчості Г. Крейна – взаємопереплетення і взаємопроникнення різнонаціональних міфологем в одному художньому просторі як переконливе свідчення вітальності «американського міфу».

Християнська парадигма творів митця. Гарт Крейна вирізняло з-поміж його здебільшого релігійно налаштованих співвітчизників індивідуальне ставлення до християнства – як до однієї з багатьох релігій, що нарівні з, наприклад, буддизмом, містить невичерпний арсенал придатних для використання сюжетів. Християнство для Г. Крейна – це теж міфологія, що, так само, як і індіанська, вплинула на формування унікальної американської ідентичності. Головна із християнських міфологем, до якої постійно повертається у своїх творах Гарт Крейн, – це міфологема втраченого раю та пов'язані з нею міфема дерева пізнання, або першого дерева, першоожінки як праматері, спокуси знанням і гріхопадіння як його наслідку, що для нащадків американських пуритан мало особливий сенс, з огляду на історію заснування США. Кожна із цих християнських міфем отримує додаткову конотацію, оскільки Г. Крейн, активно використовуючи прийом доповнюваності, парадоксально зіставляє, зводить в одному реченні сакральний для християн образ (наприклад, Ісус Христос, його плоть і кров, його жертва, його смерть і воскресіння; бджоли і мед у Біблії) з язичницьким (відповідно, Діоніс, вино як його кров, його жертвопринесення як Загряя, його смерть і воскресіння; бджоли і мед в античній міфології), що, діалогічно відлунюючи і віддзеркалюючись, розширюють і інтелектуальний, і художній простір нового міфу – міфу Г. Крейна й Америки. Підтвердженням цієї тези слугує поема «Міст», де притаманна американцям віра в те, що Америка – це Земля Обітована, вті-

лась у відчайдушному прагненні ліричного героя віднайти «американський» Катай, Ельдорадо, Авалон, Фулу, Атлантиду. Створений Г. Крейном образ чистилища, зрозуміло, нагадує канонічний опис з «Божественної комедії» Данте, але разом і пекло, як його уявляють собі християни, хоч у кінцевому підсумку сукупно витворений образ більше схожий на те царство мертвих, яким є Аїд у давньогрецькій міфології. У поемі Г. Крейна саме спуск до «Аїду», нині це вже метро, стає межовим моментом у процесі ініціації ліричного героя перед осягненням жаданого Катаю – чи то втраченого раю, чи то Землі Обітованої, а може, й Атлантиди, куди обіцяє привести тунель.

Християнська й язичницька міфології в парадигмі крейнівської міфопоетики реалізуються у візуальних чоловічих і жіночих образах. Усупереч прийнятим гендерним нормам і стереотипам, для Гарта Крейна взірцем універсальної соціальної істоти є андрогін. Тому, цілеспрямовано і послідовно прагнучи «створення абсолютної поезії з ідеальним героєм для абсолютного читача» (Г. Крейн), поет намагався поєднати в одному образі – чи то людини, чи то природи, для нього не було присутнім, риси як фемінні, так і маскуліні. Наприклад, у частині «Аве Марія» з поеми «Міст» пальма, плоди якої символізують жіноче начало, обрисом силуету нагадує фалос – чоловіче начало, що сукупно й визначає її сакральну функціональність у всіх задіяних поетом міфологемах.

Першостихії в поезії Г. Крейна. На міфологічний код художнього простору творів митця виразно накладена парадигма першостихій, представлена елементами води, вогню, повітря / вітру та землі. Найближчою Г. Крейну є першостихія води, яка здебільшого ретранслює переживання та стримані емоції ліричного героя. Поезія Г. Крейна передає весь спектр станів, що характерні для цієї стихії, – від заспокійливо наснажливої, ласкаво материнської до бурхливої, загрозової, нестримної. Водночас вода – ще й хранителька історії та пам'яті, вона своїми глибинами урівноважує сучасне й минуле. Першостихія вогню – так само амбівалентна, як і вода, виступає в ролі як нищівної, так і очисної сили, а в поемі «Міст» Рука Вогню – це творчі сили митця, які він намагається пробудити, щоб словом створити міст (поему як міст між поетом і читачем тощо), як людські руки створили Бруклінський міст.

Першостихія повітря / вітру здебільшого представлена в ранній ліриці поета, ірраціональна як сама природа. З одного боку – це стихія руйнації, що, подібно до вогню, знищує будівлі, ламає літаки тощо, а з іншого – це стихія спокою, смутку, яка,

подібно до води, теж утримує пам'ять про пережите.

Значне місце у творчості Гарта Крейна посідає першостихія землі, яка представлена постійно повторюваними назвами географічних локацій, згадками про легендарно-історичні події в тому чи іншому місці. Одним із художніх засобів візуалізації першостихії землі в Г. Крейна слугують міфологізовані образи або реальних історичних особистостей (Покахонтас, Колумб), або тих митців США, творчість яких змінила життя і свідомість співгромадян. Це здебільшого письменники XIX ст., ті класики, які заклали підвалини національної літератури, – Емілі Дікінсон, Герман Мелвілл, улюблений Г. Крейном Волт Вітмен, з яким він мав так багато спільного. Для нього багато значили слова В. Вітмена: «Нам мало всієї кулі земної чи окремої епохи // У мене будуть тисячі цих куль і весь час» (Уйтмен, 1944).

У поемі «Міст» першостихія землі персоніфікована особою індіанської принцеси Покахонтас, яка є самою Америкою. Тією Америкою-індіанкою, яку завоював-освоїв білий чоловік (Колумб), яка дала перше потомство (Прісцилла Олден), діти якої (Ларрі) опановують традиції предків і конструюють літаки (брати Райт), із глибин якої виростає величний Міст.

Міст для Г. Крейна – це провідник між минулим, сучасним і майбутнім, тобто часовий вектор набуває циклічної форми, як і сама арка мосту. Усі видозміни часопростору слугують кінцевій меті – ствердженню вічноприсутності, застигlosti в часі Мосту (і всієї Америки). Реальний Бруклінський міст, втілення творчого генію американського народу, постав конденсованим, епічним символом творчих амбіцій і сподівань Гарта Крейна, який, як і всі американці, вірив у «міф Америки», у те, що його країна стане тим вічним Катаєм, де «небесним світочем підноситься і щедро розсипається любов» (Crane, 1966).

Висновки. Запозичуючи міфологеми з міфологій різних культур, Г. Крейн зазвичай трансформував їх відповідно до реалій сучасності, прагнучи крізь «вічний образ» ретранслювати своє бачення саме американського соціуму. Серед розмаїття міфів, використаних Г. Крейном, чільне місце посідають міфи індіанців, корінного населення Америки. Поет віддав перевагу саме цим міфам, уважаючи їх одним із проявів питомо національних засад, без яких неможливе повноцінне відтворення американської духовності й ідентичності. Поєднуючи міфо-фольклорні образи різних народів чи не в кожному своєму вірші, Г. Крейн у такий спосіб насичував їхню смислову площину множинністю можливих потрактувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Уитмен Уолт. Избранные стихотворения и проза. Москва, 1944. 218 с.
2. Crane H. Complete Poems and Selected Letters and Prose of Hart Crane. New York : Garden City. 1966. 302 p.
3. Martin R. The homosexual tradition in American poetry. Iowa : University Of Iowa Press. 1998. 280 p.
4. Migliavacca A. Hart Crane. His Poetry in Presence and Meaning. Porto Alegre, 2010. 49 p.

REFERENCES

1. Uitmen Uolt. (1944). *Izbrannyye stikhotvoreniya i proza*. [Selected poems and prose]. Moskva, 218 [in Russian].
2. Crane H. (1966). Complete Poems and Selected Letters and Prose of Hart Crane. NewYork : Garden City. 302 p.
3. Martin R. (1998). The homosexual tradition in American poetry. Iowa : University Of Iowa Press. 280 p.
4. Migliavacca A. (2010). Hart Crane. His Poetry in Presence and Meaning. Porto Alegre. 49 p.

Євгенія КОРНЄЛАЄВА,

orcid.org/0000-0001-9516-1963

кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології

Одеського національного морського університету

(Одеса, Україна) *kornelaeva2017@gmail.com*

ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЖУРНАЛУ “THE ECONOMIST”)

Статтю присвячено дослідженню прагматичних характеристик рекламного дискурсу. У наш час реклама є об'єктом дослідження багатьох наук і наукових напрямів. Вплив на аудиторію – основна мета реклами. Він досягається шляхом використання широкого спектра технологій, покликаних вплинути на свідомість адресата і привести його до певних рішень. Ефективність рекламного повідомлення залежить від того, наскільки виражено специфіку цільової аудиторії. На сучасному етапі дослідження реклами портрет потенційного споживача, складений з урахуванням усіх важливих характеристик, усвідомлюється як основа для створення рекламного повідомлення. Основною метою роботи є вивчення питань застосування стратегій і тактик, що забезпечують досягнення прагматичного впливу на цільову аудиторію електронного журналу “The Economist”. Під терміном «реklamний дискурс» розуміється багатостадійний процес створення рекламного продукту, а сприйняття готового продукту відноситься до розуміння рекламного тексту. Прагмалінгвістика розглядає рекламне повідомлення як специфічну комунікацію, яка передбачає вплив адресанта на інтелектуальну, емоційну і вольову структуру психіки адресата. Рекламний текст – це форма оголошення, розміщена в різних засобах масової інформації, із закладеним в неї ілюквативним наміром: просування бренду та/або продаж товару/послуги, її адресована певним групам людей. Це визначення відбиває комунікативну спрямованість рекламного оголошення. Основними структурними елементами рекламного оголошення є заголовок, підзаголовок, основний текст, слоган. Отже, з аналізу рекламних оголошень журналу “The Economist” виходить, що в них переважають тричленні конструкції, що складаються із заголовка, основного тексту і слогана. Це зумовлено характером цільової аудиторії і специфікою рекламованих товарів і послуг. У журналі представлені складні з технічного погляду прилади, установки, послуги з оснащення підприємств і регіонів, а також послуги в області фінансів. Люди, які ухвалюють рішення в цих сферах, потребують вичерпної інформації, оскільки йдеться про великі витрати. Рекламні оголошення зі скороченою структурою, характерні для відомих брендів і створені з метою нагадати реципієнтам про їх існування, представлені не дуже широко, оскільки навіть дуже відомі компанії прагнуть забезпечити своїх потенційних клієнтів додатковою інформацією.

Ключові слова: рекламний текст, дискурс, прагматика, комунікація, вплив, реципієнт, структура, персуазивність.

Yevheniia KORNIELAIEVA,

orcid.org/0000-0001-9516-1963

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at Philology Department

of Odessa National Maritime University

(Odessa, Ukraine) *kornelaeva2017@gmail.com*

PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF ADVERTISING DISCOURSE (BASED ON “THE ECONOMIST” JOURNAL)

The article is devoted to the study of pragmatic characteristics of advertising discourse. Nowadays, advertising is the object of study of many sciences and scientific fields. Audience impact is the primary goal of advertising. It is achieved by a wide range of technologies designed to influence the consciousness of the addressee and lead him to certain decisions. The effectiveness of the advertising message depends on the specificity of the target audience. At the present stage of advertising research, a portrait of a potential consumer, drawn up with all the important characteristics, is perceived as the basis for creating a promotional message. The main purpose of the paper is to study the issues of applying strategies and tactics that ensure a pragmatic impact on the target audience of e-journal “The Economist”. The term “advertising discourse” refers to a multi-stage process of creating an advertising product, and the perception of the finished product refers to the understanding of advertising text. Pragmalinguistics views the advertising message as a specific communication that involves the influence of the addressee on the intellectual, emotional and volitional structure of the addressee's psyche. Advertising text is a form of advertisement placed in various media with illocutionary intention: brand promotion and/or selling a product/service and addressed to certain groups of people. This definition reflects the communicative orientation of the advertisement. The basic

structural elements of the advertisement are the title, subtitle, body text and slogan. In conclusion, from the analysis of the advertisements of The Economist magazine, we found that the three-member constructions prevail in the advertisements. They consist of a title, body text and a slogan. This is due to the nature of the target audience and the specificity of the advertised goods and services. The magazine presents technically complex devices, installations, equipment services for enterprises and regions, as well as financial services. Decision-makers in these areas need comprehensive information because it is a big expense. Advertisements with a reduced structure, characteristic of well-known brands and designed to remind recipients of their existence, are not very widely represented since even very well-known companies strive to provide their potential customers with additional information.

Key words: advertising text, discourse, pragmatics, communication, influence, recipient, structure, persuasiveness.

Постановка проблеми. Сьогодні реклама є об'єктом дослідження багатьох наук і наукових напрямів. На первинному етапі головне місце в науковому світі посідали економічні дослідження, що розглядають рекламу як інструмент маркетингу. Проте із часом цей феномен став об'єктом уваги й інших наук. Це було пов'язано з розумінням того факту, що реклама не лише стимулює збут товару, виконуючи тим самим економічну функцію, але й є специфічною формою масової комунікації, результатом якої виявляється вплив на мотиваційно-поведінкову сферу аудиторії.

Вплив на цільову аудиторію – першочергова мета реклами. Він досягається шляхом використання широкого спектра технологій, покликаних вплинути на свідомість адресата і привести його до певних рішень. Ефективність рекламного повідомлення безпосередньо залежить від того, наскільки виражено специфіку цільової аудиторії, її стереотипи та настанови, наскільки вдало введені маркери й знаки, що привертають увагу передбачуваних споживачів, впливають на них і впливають на ухвалення рішень представниками саме цієї цільової групи. На сучасному етапі дослідження реклами портрет потенційного споживача, складений з урахуванням усіх вагомих характеристик, усвідомлюється як основа для створення рекламного повідомлення.

Об'єктом нашого дослідження є рекламні тексти, розміщені в журналі "The Economist".

Предмет дослідження – прагматичні характеристики рекламного дискурсу.

Сучасною наукою накопичено багатий досвід осмислення феномену реклами. Поняття рекламного дискурсу є предметом дослідження в культурології, соціології, педагогіці, психології, лінгвістиці, журналістиці. Д. Джонс розробив концепцію механізмів ефектів рекламування, впливу рекламних повідомлень на поведінку споживача. Він стверджував, що, «незалежно від багатьох досліджень, реклама є досі діяльністю в умовах цілковитої невизначеності, її мета до кінця незрозуміла, а в методах її впливу на споживача взагалі ніхто не розібрався» (Овруцкий, Понамарева, 2003: 14).

Багатьма дослідниками реклама визнається маніпулятивною сферою. Під час написання

рекламного тексту кожен автор має мету – спонукати читача до покупки. Для цього ретельно відбираються мовні одиниці, конструкції тексту відповідно до характеристик потенційного споживача.

Актуальність цієї роботи зумовлена необхідністю вивчення сфери масових комунікацій, зокрема реклами, із прагматичного погляду, а також важливістю розгляду мовних технологій з урахуванням їх розміщення в засобах масової інформації, орієнтованих на певний сегмент цільової аудиторії. Актуальним видається дослідження питання чинення лінгвопрагматичного впливу на систему цінностей реципієнта.

Аналіз досліджень. Рекламу як специфічну форму масової комунікації досліджували такі закордонні та вітчизняні вчені: У. Аренс і К. Бове, Ж-Ж. Ламбен, Г. Почепцов, Є. Ромат, Ч. Сендідж, Є. Корнілова, Є. Медведєва, Ю. Пірогова та ін. Теорію комунікації вивчали такі науковці: П. Кац і П. Лазарсфельд, К. Ренксторф та ін. Когнітивний підхід розглядали такі дослідники, як Д. Лихачов, В. Дем'янков, О. Кубрякова, В. Карасик, А. Бабушкін. Фреймовий підхід для аналізу реклами застосовували у своїх дослідженнях О. Єжова, О. Кубрякова й ін. Такі лінгвісти, як Н. Алефіренко, А. Баранов, В. Карасик, Ю. Степанов, Дж. Доллік, цікавилися лінгвокультурологічною проблематикою. Питання прагматики і теорії мовних актів висвітлювали такі дослідники, як: В. Дем'янков, Т. ван Дейк, А. Грейсер, Дж. Ліч, Дж. Р. Серль, Дж. Остін.

Мета статті – вивчення питань застосування стратегій і тактик, що забезпечують досягнення прагматично орієнтованої дії на цільову аудиторію журналу. Реклама є інтересом з погляду прагматики, оскільки в рекламі проявляється спрямованість дії.

Відповідно до мети дослідження ставляться такі завдання: 1) розкриття значення дискурсу та рекламного дискурсу; 2) аналіз комунікативної ситуації рекламного оголошення; 3) опис структури рекламного оголошення з позицій прагматики, а також її ролі в досягненні прагматичного ефекту.

Наша стаття базується на дослідженні рекламного дискурсу електронного журналу "The Economist". У процесі дослідження застосовувалися такі методи: описовий метод для аналізу і класифікації мовних фактів; метод контекстуального аналізу, що розкриває особливості реалізації концептів в мові реклами.

Виклад основного матеріалу. Реклама, що розуміється в нашому дослідженні як «неперсоніфікована передача інформації, що зазвичай оплачувана та має характер переконання, про продукцію, послуги або ідеї відомими рекламодавцями за допомогою різних носіїв» (Бове, Арнс, 1995: 5), усе частіше стає об'єктом дослідження гуманітарних наук.

Сучасна лінгвістика регулярно звертається до вивчення мови реклами: детально аналізуються типологічні, структурні, стилістичні особливості рекламних текстів, у працях вітчизняних і закордонних лінгвістів докладно висвітлені питання професійного спілкування рекламистів і проблеми рекламної термінології. Крім того, великого значення набуває питання про природу лінгвістичної складової частини реклами.

Варто підкреслити, що в рамках нашого дослідження рекламна діяльність розглядається як дискурсивний процес.

У лінгвістиці спостерігається різноманітність визначень терміна «дискурс». Р. Барт трактує дискурс як соціальні знаки, наповнені суспільно значущими смислами та міфічним змістом. Соціальними знаками є не тільки слова, а й образи, які повідомляють щось значуще (Барт, 2003). Н. Арутюнова визначає дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами», це мова, «занурена в життя» (Арутюнова, 1998: 36). Отже, дискурс – це складне комунікативне явище, яке має в собі як текст, так і екстралінгвістичні чинники, необхідні для його розуміння.

В. Карасик зазначає, що рекламний дискурс – вид інституційного дискурсу, який має дві системи, що утворюють такі ознаки, як цілі й учасники спілкування (Карасик, 2002).

З погляду прагмалінгвістики рекламний текст визначається як різновид полікодового тексту масової комунікації, метою прагматичного впливу якого є спонукання адресата до придбання товару чи послуги.

Отже, ми вважаємо, що прагматичний аспект надзвичайно важливий для існування рекламного дискурсу.

Г. Колшанський підкреслює, що прагматика вивчає всі ті умови, за яких мовні знаки викорис-

товуються людиною (Колшанський, 2007: 127). О. Кулікова визначає, що умови використання – це умови відповідного вибору і використання мовних одиниць із метою досягнення підсумкової мети комунікації, яка полягає у впливі на партнерів у процесі їхньої мовної діяльності (Кулікова, 2008: 199). Рекламний дискурс становлять певні комунікативні стратегії, на підставі чого його можна назвати прагматичним, тобто для створення рекламного тексту, який досягне своєї мети, мовні одиниці повинні бути ретельно відібрані з урахуванням умов сприйняття. Прагматична спрямованість будь-якого рекламного тексту полягає в необхідності спонукати адресата до дій.

Рекламні тексти з різноманітністю мовних засобів доводять, що їхні автори з урахуванням характеристик товару і попиту на нього аналізують лінгвістичні стратегії маніпулювання, спрямовують рекламу на окремі верстви населення, визначений тип адресата, використовують відповідний набір мовних одиниць і прийоми побудови рекламного тексту.

Журнал "The Economist" входить до групи ділових видань. Він вважається одним із найавторитетніших, лідером з охоплення читацької аудиторії у своїй групі. Попри певну професійну спрямованість, круг освітлюваних журналом питань досить широкий. Це інформаційні й аналітичні матеріали з питань міжнародних відносин, політики й управління, бізнесу і фінансів, економіки, науки, технологій, гуманітарних наук і мультимедіа. Об'єктом нашого дослідження є рекламні тексти, розміщені в журналі "The Economist". Цільовою аудиторією цього журналу є представники бізнесу, професійні економісти, а також широке коло осіб, що цікавляться станом економіки. Отже, рекламні оголошення, розміщені в цьому журналі, націлені на аудиторію журналу. Потенційна дія рекламних оголошень має спрямований характер.

Ділова реклама служить для просування на ринку послуг банків, інвестиційних компаній, послуг страхових компаній, електронних послуг, діяльності компаній вищезазначених секторів економіки, продажу й установки професійного устаткування для різних областей ділової активності. Рекламодавець використовує це електронне видання для просування товарів і послуг, призначених для індивідуального використання з урахуванням професійної діяльності реципієнтів, як-от: послуги авіакомпаній (діловим людям часто доводиться здійснювати перельоти в робочих цілях), готелю (під час відряджень вони вимушені зупинитися в готелях), предмети розкоші (наприклад,

годинник), які створюють імідж ділової людини (Мозер, 2004: 149).

У дослідженнях останніх років реклама все частіше аналізується в рамках когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичного значення. Особлива увага приділяється розгляду проблеми сприйняття рекламної інформації цільовою аудиторією, питань апеляції в рекламному дискурсі до картини світу споживача в залежності від специфіки мовної й культурної спільноти, до якої належать адресант і адресат.

Важливість залучення до аналізу матеріалу інтернет-реклами визначається неухильним зростанням популярності й ефективності даного типу рекламної комунікації, особливим статусом дискурсу інтернет-реклами, що поєднує в собі водночас риси рекламного і комп'ютерного дискурсів, а також прагнення рекламодавців підвищити персуазивність інтернет-реклами.

Діалогічні стосунки є основою рекламної комунікації. Форма і зміст комунікації визначаються низкою чинників, які в результаті формують процес рекламної комунікації. Чинник комунікатора задає завдання і цілі, які впливають на цей процес. Чинник цільової аудиторії визначає інтереси адресата, оскільки з людиною краще говорити на ті теми, які її цікавлять. Чинник каналу комунікації задає стандарти цього каналу, які визначають рамки спілкування із цільовою аудиторією (Почепцов, 2000: 38–39).

Цей набір чинників дозволяє комунікаторові досягти потрібних йому цілей, а саме: вплинути на аудиторію, оскільки для досягнення запланованого впливу автор маніпулює цими трьома чинниками. Саме цілеспрямованість впливу є ключовим чинником рекламної комунікації. Кінцевою метою рекламодавця є отримання матеріальної вигоди, а вплив на аудиторію з метою переконання адресатів вчинити яку-небудь купівлю є цілеспрямованим (Медведева, 2004: 46). Проте явний прояв комунікативних намірів не такий ефективний, у порівнянні із прихованим способом впливу на реципієнта (Пирогова, 2001: 215).

Наприклад:

Simplicity is a button that transforms television into an incredible evening (The Economist).

Цікавою особливістю цього рекламного тексту є його побудова – принципова необхідність трансформації звичайного телевізора в «незабутній вечір». Адресант програмує адресата на очікуваний результат: прилади, які прості у використанні, завжди перевершують складні аналоги, тому адресат віддасть перевагу рекламованому товару над усіма іншими. У цьому рекламному

оголошенні ми бачимо приклад нав'язування пресупозиції.

Нав'язування пресупозиції є одним із часто вживаних прийомів маніпуляції.

За останні десятиліття було проведено багато інтерпретаційних досліджень «впливу реклами», а також були сформульовані важливі положення про значення найрізноманітніших рівнів впливу реклами. Ці дослідження довели, що існують різні етапи, які стають посередниками між презентацією реклами та купівлею рекламного товару або зверненням за рекламною послугою (Мозер, 2004: 98).

Основними структурними елементами рекламного оголошення є заголовок, підзаголовок, основний текст, слоган.

Згідно з У. Аренсом і К. Бове, заголовок – це «частина рекламного оголошення, яка стоїть на самому початку рекламного оголошення, яка буде прочитана першою і розташовується так, щоб привернути найбільшу увагу, тому заголовок набирається більшим шрифтом» (Бове, Аренс, 1995: 265). За даними досліджень, приблизно 75% читачів, прочитавши заголовок, не читають основний текст. Якщо заголовок не буде прочитаний, то не буде прочитано й усе рекламне оголошення загалом. Заголовок уводить читача в основний текст. Наприклад:

Заголовок: *Which parts of your business can't you see?* (The Economist).

Основний текст: *It's hard to give the same attention to every detail of your business. There's one area we can help you to see more clearly. Imaging and document workflow. We are constantly developing ever more intelligent, complete solutions and strategies for the business we work with. They are proven to minimise costs and maximise efficiency. To see how our vision can complement yours, visit www.canoneurope.com/work/solutions* (The Economist).

Підзаголовок – це маленький заголовок. Зазвичай його виділяють дрібнішим шрифтом, ніж заголовки, але більшим, ніж основний текст. Оскільки більшість читачів читають тільки заголовки і підзаголовки, призначення заголовків і підзаголовків – передати ключове комерційне спонукання (Бове, Аренс, 1995: 268). У підзаголовків може бути й своє власне функціональне навантаження: підзаголовки можуть бути зарезервовані під передачу важливіших фактів, які можуть бути такими, що менш запам'ятовуються, ніж інформація, яка розміщена в заголовку.

Наприклад:

Заголовок: *Raw materials come second.*

Підзаголовок: *When it comes to business, it's all about the people.*

Основний текст: *Boasting a unique body and situated in the heart of Business Bay, The Court by Tanmiyat Group overlooks Sheikh Zayed road; the business and residential district attracting regional and global ventures alike. At the Heights, we provide the right facilities that help business people reach their objectives with great ease. At 37 storeys, The Court enjoys a lake view, which helps make for a relaxed working environment. Commercial Heights; where "the people" our primary objective (The Economist).*

Підзаголовок у цьому рекламному оголошенні відіграє єднальну роль між заголовком і основним текстом. Він утримує увагу читача, спонукаючи його прочитати основний текст.

Основний текст рекламного оголошення містить повну інформацію і є логічним продовженням заголовка і підзаголовка. З візуального погляду основний текст відрізняється від інших елементів рекламного оголошення дрібнішим шрифтом, ніж заголовок або підзаголовок. Основний текст зазвичай пов'язаний із темою рекламної кампанії, з інтересами читача і пояснює, як рекламований товар або послуга може задовольнити потребу покупця (Бове, Аренс, 1995: 268). В основному тексті наводиться інформація про властивості товару й аргументи на користь його придбання. Заголовок і підзаголовок є висуненою тезою, а основний текст – сукупністю аргументів, що підтверджують заголовок.

Наприклад:

Заголовок: *Industry means logistics.*

Підзаголовок: *Best logistics means GEFCO.*

Основний текст: *An interruption in your supply chain means production comes to a halt. GEFCO understands the language, practices and requirements of the demanding industrial environment in which it operates. With operations in over 80 countries, GEFCO can manage your supply chain, in full or in part, in order to link your company to its partners and customers. GEFCO's sole aim is to help you achieve the best performance (The Economist).*

У цьому прикладі заголовок і підзаголовок спільно висувають певне положення, яке надалі доводиться в основному тексті: автор рекламного повідомлення говорить про те, що «без логістики неможлива індустрія, кращі послуги в цій області надає рекламована компанія». Далі, в основному тексті, наводяться аргументи, що підтверджують істинність цієї тези. Тут проявляється основна функція тексту – пробудити в читача бажання скористатися рекламованим товаром або послугою.

Наступним елементом рекламного оголошення є «девіз», або «слоган». Існує декілька визначень слогана. Усі вони досить близькі. Наприклад, С. Медведева у своєму визначенні акцентує стислість і виражену в ньому концепцію всієї рекламної кампанії: «Слоган – це рекламна фраза, у стислому виді, що викладає основну рекламну пропозицію в рамках рекламної кампанії» (Медведева, 2004: 18). У. Аренс і К. Бове дають таке визначення: «Слоган підсумовує переваги продукту для створення короткого повідомлення, яке легко б запам'ятовувалося» (Бове, Аренс, 1995: 278).

Компанія "Philips" для своєї рекламної кампанії вибрала такий слоган: "Sense and Simplicity" (The Economist). Ефект запам'ятовування цього слогана створюється завдяки алюзії на назву роману Джейн Остін «Розум і почуття» ("Sense and Sensibility"), побудованого на алітерації.

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що слоган є ключовим елементом для створення асоціативного ряду, який дозволяє читачеві негайно впізнавати його і виділяти товар або бренд серед інших.

Наявність усіх структурних елементів у кожному рекламному оголошенні не обов'язкова. Трапляються оголошення, що складаються з однієї, двох, трьох і більше частин. Варіації визначаються декількома чинниками: 1) видом продукту (нові товари або технічні прилади потребують детального коментаря); 2) мірою популярності бренду (вербальна складова частина рекламних оголошень старих, відомих і шанованих брендів, що мають популярність, зазвичай обмежується назвою марки та слоганом); 3) цілями рекламодавця (наприклад: нагадати споживачам про своє існування, розповісти про відкриття нової філії, запуск нового продукту тощо).

Наприклад, реклама авіакомпанії "ТНАІ" представлена заголовком і слоганом:

Заголовок: *Relax more, sleep deeper, and dream better.*

Слоган: *Smooth as silk (The Economist).*

У цьому рекламному оголошенні текст є коментарем до візуальної частини рекламного оголошення: автор проводить порівняння між комфортом у польоті та процедурами релаксації в салоні краси. Ця послуга не вимагає детальних роз'яснень, оскільки практика авіаперевезень поширена і знайома більшості реципієнтів.

Серед загального масиву проаналізованих нами рекламних оголошень трапляються різні варіанти відхилення від повної структури рекламних оголошень. Наприклад, рекламне оголошення може складатися з назви товару або ж назви рекламованої

компанії. Проте варто зазначити, що в такому разі прагматичне навантаження відсутніх елементів беруть на себе наявні частини. В основному обов'язковою є наявність заголовка, який виконує всі прагматичні функції тексту рекламного оголошення. У такій ситуації можна говорити про те, що основною метою автора є привертання уваги читача. З погляду прагматики автор не бачить необхідності утримувати увагу реципієнта. Крім того, це дозволяє сфокусувати увагу адресата на основній ідеї, яка містить усю необхідну інформацію. Наприклад, у рекламі Deutsche Bank:

Заголовок: *"In every market, we speak one language: Our client"*.

Слоган: *"A Passion to Perform"* (The Economist).

У цьому рекламному оголошенні заголовок інформує реципієнта про корпоративні принципи, а слоган допомагає їх тезисно зафіксувати в пам'яті реципієнта. Завдання цього рекламного оголошення – нагадати читачеві про існування рекламованого банку і залучити нових клієнтів, натякаючи на те, що популярність цієї установи така, що не потребує зайвих слів.

Висновки. Отже, основна мета реклами – це вплив на цільову аудиторію. Ефективність рекламного повідомлення безпосередньо залежить від того, наскільки виражено специфіку цільової аудиторії, наскільки вдало введені маркери та знаки, що привертають увагу споживачів та впливають на рішення реципієнтів. Встановлено, що прагматика є кореляцією лінгвістичних ознак і екстралінгвістичних умов у рамках певного типу комунікативних ситуацій. Комунікативна ситуація рекламного тексту зумовлюється однонаправленістю мовленнєвої дії, змістом якої стає вплив адресанта на адресата за допомогою роз'яснення й інформування. Загалом, з аналізу рекламних оголошень електронного журналу "The Economist" випливає, що в них переважають тричленні конструкції, що складаються із заголовка, основного тексту і слогана. Структура рекламного тексту залежить від цільової аудиторії й особливих характеристик рекламованих товарів і послуг.

Перспективу в подальшій науковій діяльності щодо даної проблематики вбачаємо в дослідженні типологічних особливостей рекламних текстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Дискурс. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь* / под ред. В. Ярцевой. Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1998. С. 136–137.
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. Москва : Издательство им. Сабашниковых, 2003. 512 с.
3. Бове К., Аренс У. Современная реклама. Тольятти : Издательский дом Довгань, 1995. 704 с.
4. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
5. Колшанский Г. Коммуникативная функция и структура языка. Москва : Издательство ЛКИ, 2007. 176 с.
6. Куликова Е. Языковая специфика рекламного дискурса. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2008. № 4. С. 197–205.
7. Медведева Е. Рекламная коммуникация. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 280 с.
8. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы. Харьков : Гуманитарный центр, 2004. 380 с.
9. Овруцкий А., Пономарева А. Проблемы теории рекламы. *Маркетолог*. 2003. № 1. С. 13–15.
10. Пирогова Ю. ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений). *Проблемы прикладной лингвистики*. 2001. С. 209–227.
11. Почепцов Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Москва ; Киев : Рефл-бук ; Ваклер, 2000. 352 с.
12. The Economist. 05.04.2020. URL: <https://www.economist.com/>.

REFERENCES

1. Arutiunova N. D. Dyskurs [Discourse]. *Yazykoznaneye. Bolshoiy entsyklopedychesky slovar* / pod red. V. N. Yartsevoi. Moskva : Bolshaia Rossyiskaia Entsyklopedyia, 1998. pp. 136–137 [in Russian].
2. Bart R. Systema mody. Staty po semyotyke kultury [Fashion system. Articles on the semiotics of culture]. Moskva : Yzdatelstvo im. Sabashnykovykh, 2003, 512 p. [in Russian].
3. Bove K. L., Arens U. F. Sovremennaia reklama [Modern advertising]. Toliatty : Yzdatelskyi Dom Dovhan, 1995, 704 p. [in Russian].
4. Karasyk V. Y. Yazykovoii kruh: lychnost, kontsepty, dyskurs. [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volhohrad : Peremena, 2202. 477 p. [in Russian].
5. Kolshanskyi H. V. Kommunykatyvnaia funktsyia y struktura yazyka [Communicative function and language structure]. Moskva : Yzdatelstvo LKY, 2007. 176 p. [in Russian].
6. Kulykova E. V. Yazykovaia spetsyfyka reklamnoho dyskursu [Language specificity of advertising discourse]. *Vestnyk Nyzhehorodskoho unyversyteta im. N. Y. Lobachevskoho*. 2008. № 4. pp. 197–205 [in Russian].
7. Medvedeva E. V. Reklamnaia kommunykatsyia [Advertising communication]. Moskva : Edytoryal URSS, 2004. 280 p. [in Russian].
8. Mozer K. Psykholohyia marketynha y reklamy [Psychology of marketing and advertising]. Kharkov : Humanytarnyi Tsentr, 2004. 380 p. [in Ukrainian].

9. Ovrutskiy A. V., Ponomareva A. M. Problemy teoryy reklamy [Problems of advertising theory]. Marketoloh. 2003. № 1. pp. 13–15 [in Russian].

10. Pyrohova Yu. K. Ymplytsynaia ynformatsyia kak sredstvo kommunykatyvnoho vozdeistvyia y manypulyrovanyia (na materyale reklamnykh y PR-soobshchenyi) [Implicit information as a means of communicative influence and manipulation (based on the material of advertising and PR messages)]. Problemy prykladnoi lynchvystyky. 2001. pp. 209–227 [in Russian].

11. Pocheptsov H. H. Kommunykatyvnye tekhnolohyy dvadtsatoho veka [20th Century Communicative Technologies]. Moskva : Refl-buk ; Kyev : Vakler, 2000. 352 p. [in Russian].

12. The Economist (05.04.2020). [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.economist.com/>.

УДК 811.161.1'243:378.091.33-028.17

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209445>

Тетяна КРИСЕНКО,

orcid.org/0000-0001-7186-5819

кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) *krysanja@ukr.net*

Тетяна СУХАНОВА,

orcid.org/0000-0002-6569-1346

кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) *sukhanova72@ukr.net*

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто важливий аспект викладання російської мови як іноземної – аудіювання. Аудіювання є потужним засобом навчання іноземної мови. Воно сприяє опануванню лексики та граматичної структури мови. Аудіювання полегшує опанування говоріння, читання та письма. У статті досліджено основні проблеми в аудіюванні російської мови іноземними студентами під час позааудиторної роботи. Демонструється зв'язок навчання аудіювання та позааудиторної роботи. Зазначається, що процес аудіювання внутрішній, супроводжується складною розумовою діяльністю, напруженою роботою пам'яті. Аудіювання стимулює навчальну та комунікативну діяльність студентів. Підвищення ефективності навчання аудіювання суттєво впливає на результативність навчання іноземної мови загалом.

Авторами розглядаються особливості позааудиторної роботи та її місце в системі навчання аудіювання. Формування вмінь та навичок аудіювання потребує тренування і практики. Аудіювання дозволяє суттєво поповнити лексичний запас студентів. За використання аудіювання в позааудиторній роботі відбувається мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць. У статті розглядаються функції позааудиторної роботи та мовленнєві механізми, які дають змогу реалізувати комунікативні потреби студентів в аудіюванні в навчально-науковій діяльності, соціально-культурній сфері та під час повсякденного спілкування. У процесі аудіювання студенти стикаються із труднощами, спричиненими трьома факторами: умовами комунікації, лінгвістичними особливостями мови, яка звучить, об'єктивною складністю декодування звукових сигналів на смисловий запис. Авторами робиться висновок, що навчальні аудиторні матеріали з аудіювання мають передувати позааудиторним заходам та повинні бути побудовані з урахуванням послідовного збільшення труднощів і ускладнення умов і матеріалів аудіювання, адже поступове подолання труднощів приводить до підвищення якості сприйняття інформації.

Ключові слова: російська мова як іноземна, мовленнєва діяльність, аудіювання, труднощі сприйняття на слух, позааудиторна робота.

Tetiana KRYSENKO,

orcid.org/0000-0001-7186-5819

Candidate of Philological Science,
Associate Professor at the Humanities Department
of National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) *krysanja@ukr.net*

Tetiana SUKHANOVA,

orcid.org/0000-0002-6569-1346

Candidate of Philological Science,
Associate Professor at the Humanities Department
of National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) *sukhanova72@ukr.net*

TEACHING LISTENING COMPREHENSION OF FOREIGN STUDENTS IN EXTRACURRICULAR WORK

The article is devoted to the important aspect of teaching Russian as foreign language – listening comprehension. Listening comprehension is a powerful way of learning a foreign language. It promotes the mastering of vocabulary and grammatical structure of language. Listening comprehension facilitates mastering speaking, reading, and writing.

Formation and development of the perception of speech by ear should occur in the natural conditions of speech, which sounds. Listening comprehension stimulates the learning and communication activities of students. The purpose of the article is demonstration of communication teaching listening comprehension and extracurricular work. The article is noted that the listening comprehension process proceeds internally and is accompanied by a complex mental activity. The main problems in Russian listening comprehension by foreign students during extracurricular work are investigated. Understanding the content of an oral message occurs if the listener simultaneously overcomes the difficulties of listening, knows how to get the necessary information, without realizing the language form of the proposed statement. Features of extracurricular work and its place in the system of teaching listening comprehension are considered. The functions of extra-curricular work and speech mechanisms for implementing students' communicative skills in the process of listening comprehension in educational and scientific activity, in social and culture spheres as well as in the sphere of daily communication are examined in the article. Listening comprehension allows replenishing significantly the lexical stock of students. Educational classroom materials for listening comprehension must precede extracurricular activities and should be constructed taking into account successive increases in difficulties and complications of listening conditions.

Key words: *Russian foreign language, communicative activity, listening comprehension, difficulties in listening, extra-curriculum work.*

Постановка проблеми. На основному етапі навчання іноземних студентів російської мови велику увагу приділяють позааудиторній роботі. Позааудиторна робота – це робота викладача зі студентами поза аудиторією, поза розкладом, яка передбачає: участь іноземних студентів у тематичних заняттях, вечорах, екскурсіях, перегляд фільмів, вистав тощо. Позааудиторна робота є також «значним резервом навчання та засобом досягнення навчальних цілей» (Азимов, Щукин, 2009: 40): виховної, загальноосвітньої та практичної.

Зазначимо, що, на думку лінгвістів, мовленнєва діяльність поділяється на продуктивну (говоріння, письмо) та рецептивну (читання, аудіювання). Продуктивна мовленнєва діяльність спрямована на продукування, повідомлення інформації (в усному або письмовому вигляді), а рецептивна орієнтована на сприйняття та розуміння інформації, на її осмислення, перероблення й оцінювання.

Під час підготовки позааудиторних заходів викладач спілкується зі студентами. У цьому разі усна форма (аудіювання та говоріння) є найбільш продуктивною формою реалізації комунікативних актів.

Аналіз досліджень. Дослідники розглядали різні аспекти навчання іноземних студентів аудіювання російського мовлення: навчання аудіювання російського мовлення на початковому етапі (Н. Висотська, В. Лезіна, Р. Неманова), навчання професійного спілкування й аудіювання лекцій (за медико-біологічним, технічним, гуманітарним напрямками) на середньому етапі вивчення мови (А. Іванова, І. Іванова, О. Кузіна, Л. Шабаліна), контроль сформованості вмінь та навичок аудіювання (Н. Лаврова, С. Пашковська, С. Тіміна), вимоги до навчального аудіотексту й аналіз мовлення лектора з метою навчання іноземних студентів його розуміння (Ю. Овчиннікова, Н. Соболева). Усі дослідники згодні, що рівень опанування сприйняття інформації на слух значно

поступається рівню володіння іншими видами активностей.

Актуальність даної статті зумовлена тим, що позааудиторна робота з іноземними студентами завжди має на меті навчання мовленнєвого спілкування. А це, у свою чергу, передбачає «механізм осмислення мови, механізм еквівалентних заміни та механізм мовної пам'яті». Ці механізми мовленнєвої діяльності тісно пов'язані один з одним, діють та розвиваються в органічній єдності (Зимняя, 2001). Тому під час підготовки та проведення позааудиторних заходів зі студентами-іноземцями велику увагу приділяють мовленнєвій діяльності, а саме аудіюванню та говорінню.

Мета статті – продемонструвати зв'язок навчання аудіювання та позааудиторної роботи.

Виклад основного матеріалу. Навчання усного мовлення є комплексним процесом, де в одному мовленнєвому акті усного спілкування поєднуються аудіювання та говоріння, єдиним засобом формування та формулювання думки, яка за висловлювання має бути адекватно зрозумілою під час аудіювання (мовці та слухачі). Процес аудіювання відбувається внутрішньо та супроводжується складною розумовою діяльністю, напруженою роботою пам'яті, у результаті яких слухач доходить певних висновків.

Із психологічного погляду аудіювання є процесом, ефективність якого залежить від синхронної роботи низки психофізіологічних механізмів, а саме: внутрішнього промовляння, сегментації мовленнєвого ланцюга, оперативної та довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, імовірного прогнозування, осмислення. Останній механізм виконує результативну роль в аудіюванні: з його допомогою здійснюються еквівалентні заміни шляхом переведення словесної інформації в образну, компресії фраз, окремих фрагментів або цілого тексту завдяки скороченню подробиць, що вивільняє місце для прийому нової інформації.

Аудіювання як складний вид психофізіологічної діяльності та фундаментальне вміння має багаторівневу структуру: 1) сенсорно-перцептивний рівень, або рівень сприйняття (процес обробки мовного сигналу, який поєднує слуховий аналіз і виділення акустичних ознак аудіоінформації, фонетичну інтерпретацію компонентів повідомлення); 2) рівень впізнавання (відновлення в пам'яті сприйнятої інформації, впізнавання сприйнятої інформації); 3) рівень розуміння (переклад інформації на внутрішній розумовий код; на даному рівні завершується вербальне зв'язання, встановлення смислових зв'язків між словами, завершується смислове прогнозування, відбувається смислоформування). Отже, реципієнт піддає аудіоповідомлення такій обробці: сигніфікативній (декодування значення висловлювання), пресупозиційній (залучення екстралінгвістичних та соціокультурних знань), інтенційній (розпізнавання інтенцій мовця), конотативній (розуміння оціночно-емоційного характеру інформації), когнітивній (виведення адекватного змісту повідомлення).

Аудіювання є метою навчання як кінцевий результат і проміжний. Водночас аудіювання є потужним засобом навчання іноземної мови. Воно сприяє опануванню лексики та граматичної структури мови. А ще аудіювання полегшує опанування говоріння, читання та письма. Формування та розвиток сприйняття мови на слух має відбуватися у природних умовах мовлення, яке звучить. Аудіювання стимулює навчальну та комунікативну діяльність студентів. Підвищення ефективності навчання аудіювання суттєво впливає на результативність навчання іноземної мови загалом. Проблема навчання іноземних студентів аудіювання під час вивчення російської мови в комунікативній методиці вважається однією з важливих.

Мета навчання аудіювання – формування аудитивної компетенції, яка є здатністю до змістового сприйняття та розуміння усного повідомлення адекватно ситуації реального спілкування. Опанування нової мови та розвиток мовленнєвих навичок здійснюються насамперед через слухання. Ось чому аудіювання має бути розвинутим краще за інші вміння. Але саме процес аудіювання і викликає у студентів найбільші труднощі, спричинені трьома факторами: умовами комунікації, лінгвістичними особливостями мови, яка звучить, об'єктивною складністю перекодування звукових сигналів на смисловий запис.

Перша група труднощів пов'язана з умовами комунікації, серед яких найбільш суттєві такі:

однократність пред'явлення інформації та необхідність задіяти всі засоби розуміння під час першого прослуховування тексту; темп мовця, який змушує слухача сприймати мовлення в певному швидкісному режимі; незворотність аудіювання, що не дає студенту можливості здійснення пословного аналізу та вимагає від слухача швидкого розпізнавання звукових сигналів; аудіювання мовлення різних людей з індивідуальними особливостями тембру голосу та вимови (Мещерякова, 2017: 26).

Друга група труднощів пов'язана з лінгвальними характеристиками мови, що звучить: фонематичні труднощі (розбіжності графічної та акустичної форм слова за умов неповного стилю вимови), ритміко-інтонаційні особливості, труднощі лексичного характеру (розпізнавання на слух омофонів, паронімів, тощо) (Крысенко, Суханова, 2019), труднощі сприйняття експресивної стилістично забарвленої мови.

До третьої групи відносять труднощі, пов'язані з розумінням смислового боку інформації: предметного змісту, логіки, загальної ідеї повідомлення, інтенцій мовця.

На підставі вказаних груп труднощів будуються стратегії навчання аудіювання (Гез, 1999: 38–41).

У сучасній методиці в основу навчання аудіювання покладено комунікативно-діяльнісний підхід. В умовах реальної комунікації слухач може по-різному сприймати і запам'ятовувати інформацію, залежно від поставленої мети та ситуації спілкування. Відповідно до поставленої мети розрізняють види аудіювання: з'ясувальне, ознайомче, діяльнісне та критичне. Відповідно до характеру розуміння інформації розрізняють фрагментарне, глобальне (синтетичне), детальне (аналітичне) та критичне аудіювання. З'ясувальне аудіювання має на меті отримання актуальної інформації. Такий вид аудіювання спостерігається в різноманітних ситуаціях спілкування: під час навчання, у повсякденному житті тощо. З'ясувальне аудіювання пов'язане з отриманням інформації для себе, водночас її подальше передавання не передбачається. Ознайомче аудіювання також не передбачає спеціальної настанови на обов'язкове подальше використання інформації. Це аудіювання для себе, розважальне та пізнавальне. Цей вид аудіювання може використовуватися під час різних позааудиторних заходів. Цей процес протікає без напруженої уваги, з мимовільним запам'ятовуванням. Але завдяки емоційному настрою та певній мотивації запам'ятовування може виявитися досить міцним.

Детальне аудіювання має на меті докладне запам'ятовування певної інформації для подаль-

шого обов'язкового відтворення. Матеріалом для аудіювання в такому разі є монологічне та діалогічне мовлення. Під час навчання іноземної мови ефективність детального аудіювання пов'язана з розумінням змістовно-фактичної інформації (базовий, елементарний, перший рівень загального володіння мовою).

Критичне (інтерактивне) аудіювання передбачає розуміння непрямого значення аудіоповідомлення, додаткового змісту, підтексту. У реальній комунікації слухач має зрозуміти інтенції мовця та пресупозиції висловлювання, зрозуміти зміст, що не надається в готовому вигляді, зробити правильний висновок щодо змісту прослуханої інформації. Навички та вміння критичного аудіювання формуються на основному етапі навчання мови.

У навчанні іноземних мов існують групи підготовчих і мовленнєвих вправ: 1) мовленнєві вправи спрямовані на розвиток фонематичного слуху, на механізм внутрішнього проговорювання: *прослухайте та проговоріть пари слів*; 2) вправи на розвиток інтонаційного слуху: *прослухайте пари фраз, поставте знак «+», якщо вони однакові за змістом, і знак «-», якщо різні*; 3) передмовленнєві вправи на розвиток оперативної пам'яті: *прослухайте ряд слів, повторіть їх у зазначеній послідовності, прослухайте словосполучення, з'єднайте їх в одне речення* (Мещерякова, 2017: 26).

Розуміння змісту усного повідомлення відбувається, якщо слухач долає труднощі аудіювання, уміє отримувати потрібну інформацію, водночас не усвідомлює мовної форми запропонованого висловлювання (наприклад, слухання екскурсійної програми). Справжнє розуміння повідомлення відбувається, коли студент розуміє не тільки значення окремих слів, але і його зміст.

Наявна об'єктивна суперечність між прагненням іноземних студентів опанувати обраною професією під керівництвом кваліфікованих викладачів в українському виші й недостатнім рівнем сформованості вмінь та навичок сприйняття навчального матеріалу лекцій на слух, неадаптованого відповідно до можливостей студентів. Не маючи навичок аудіювання мовленнєвих повідомлень фахового змісту, іноземні слухачі не можуть швидко включитися в навчальний процес на основних курсах, через що може виникати психологічний дискомфорт, невпевненість у власних силах, розчарування та небажання продовжувати навчання. Як наслідок іноземні випускники українських вишів ризикують мати слабкі знання зі спеціальних дисциплін та недостатній рівень фахової підготовки.

Формування вмінь та навичок аудіювання вимагає тренування і практики. Тому позааудиторна робота є своєрідним помічником іноземних студентів. Вона має доповнювати аудиторну роботу та забезпечувати можливість здійснення комунікації в навчально-науковій та соціально-культурній сферах. З метою отримання від позааудиторного заходу найбільшого ефекту необхідно здійснювати підготовчі аудиторні заняття з тієї чи іншої теми. Наприклад, до Робочої програми з російської мови професійного спрямування для іноземних студентів 1-го курсу Національного фармацевтичного університету включено лексичний мінімум з анатомії людини (Змістовий модуль 2: тексти «Кров», «Серцево-судинна система», «Нервова система», «Скелет»). Після проведення лексико-граматичної роботи з даними текстами викладачі російської мови традиційно організують позааудиторний захід – екскурсію до Музею анатомії людини, де екскурсивод – викладач анатомії проводить оглядову екскурсію залами музею. Після кількох занять із використанням текстів з аптечної технології ліків відбувається ще один позааудиторний захід – екскурсія до Аптеки-музею.

У процесі підготовки іноземних студентів до слухання екскурсій необхідно приділяти увагу формуванню прогностичних умінь та механізму прогнозування на різномірному вербальному матеріалі (на правилах орфографії, граматики й контексту: використовують слова та словосполучення з характерними для них валентностями та синтаксичними зв'язками: *что является чем, что состоит из чего, что сделано из чего, что основано где/кем/когда* та ін.) (Домніч, Селіна, 2012: 68). Серед чинників, що полегшують процес аудіювання під час проведення позааудиторних заходів, дослідники виділяють наявність зорової опори. Важливу роль у процесі підготовки до позааудиторних заходів відіграє правильна настанова від викладача.

Аудіювання дозволяє суттєво поповнити лексичний запас студентів. За використання аудіювання в позааудиторній роботі відбувається мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць. Аналіз специфіки вербальної пам'яті показує, що за розширення іншомовного тезауруса студентам слід спиратися на мимовільне запам'ятовування, бо воно створює кращі умови для засвоєння всіх зв'язків слова в комплексі. Мимовільне запам'ятовування є процесом засвоєння будь-чого без попереднього наміру, а також опанування одного матеріалу за наміру вивчити інший. У процесі мимовільного запам'ятовування студенти

засвоюють лексичні одиниці без настанови на їх вивчення.

Висновки. Виходячи зі всього сказаного, можна стверджувати, що:

1) аудіювання є важливим аспектом вивчення мови;

2) аудіювання може викликати значні труднощі в іноземних студентів, що можуть бути пов'язані як з вихідними компетенціями, так і із психофізіологічними особливостями студентів;

3) для підвищення ефективності аудіювання викладач має ретельно підходити до підбору аудіоматеріалів, щоб вони забезпечували розвиток компенсаторних умінь у студентів, розуміння та засвоєння імпліцитних смислів мовлення й охоплювали жанри повсякденного, культурного та професійного спрямування.

Навчання іноземних студентів аудіювання на матеріалі фахової мови доцільно проводити на основі системи розвитку предметної компетенції студентів і формування та розвитку аудитивних умінь та навичок як під час аудиторних занять, так і із застосуванням позааудиторної роботи. Під час навчання аудіювання варто зважати на чинники, які впливають на процес сприйняття мовлення на слух. Навчальні аудиторні матеріали з аудіювання мають передувати позааудиторним заходам (екскурсії, тематичні вечори, наукові диспути) та мають будуватися з урахуванням послідовного збільшення труднощів та ускладнення умов і матеріалів аудіювання (тексти, що читає викладач, фрагменти фахових аудіотекстів, відеофільмів тощо), адже поступове здолання труднощів приводить до підвищення якості сприйняття інформації на слух.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э., Шукин А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар, 2009. 448 с.
2. Гез Н. О факторах, определяющих успешность аудирования иностранной речи. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 5. С. 38–41.
3. Домніч С., Селіна І. Позааудиторна робота як спосіб навчання аудіювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2012. № 20. С. 64–71. URL: <http://dSPACE.univer.kharkov.ua/handle/123456789/6226>.
4. Зимняя А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
5. Крысенко Т., Суханова Т. Паронимия в научной терминологии на занятиях по русскому языку как иностранному. *Научные записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Філологічні науки»*. 2019. Вип. 175. С. 39–44.
6. Мещерякова Е. Обучение аудированию как иноязычному взаимодействию на основе видеокурса “Extra English”. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. 2017. № 7 (120). С. 25–29.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Schukin A. N. Novyiy slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moskva : Izdatelstvo “IKAR”, 2009. 448 p. [in Russian].
2. Gez N. I. O faktorah, opredelyayuschih uspehnost audirovaniya inostrannoy rechi. Inostrannyye yazyki v shkole [About the factors that determine the success of listening comprehension of foreign speech]. Foreign languages at school. 1999. № 5. pp. 38–41. [in Russian].
3. Domnich S. P., Selina I. L. Pozaauditorna robota yak sposib navchannya audiyuvannya vikladannya mov u vischih navchalnih zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki [Extra-Curriculum work as a way of listening comprehension teaching. Teaching languages in higher educational establishments at the present stage. Inter-disciplinary connections]. 2012, № 20. pp. 64–71. URL: <http://dSPACE.univer.kharkov.ua/handle/123456789/6226> [in Ukrainian].
4. Zimnyaya A. I. Lingvopsihologiya rechevoy deyatel'nosti [Lingvopsychology of speech activities]. Moskva : Moskovskiy psihologo-sotsialnyy institut, Voronezh : NPO “MODEK”, 2001. 432 p. [in Russian].
5. Krysenko T. V., Suhanova T. E. Paronimiya v nauchnoy terminologii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu [Paronimy in Scientific Terminology in the Course of Teaching Russian as a Foreign Language] Scientific notes. Philological Sciences. Naukovi zapiski. Filologichni nauki. Vipusk 175. Seriya: Kropivnitskiy: Vidavnistvo “KOD”, 2019. pp. 39–44. [in Russian].
6. Mescheryakova E. V. Obuchenie audirovaniyu kak inoyazyichnomu vzaimodeystviyu na osnove videokursa “Extra English” [Teaching listening comprehension as a foreign-language interaction based on the “Extra English”; video course]. News of the Volgograd State Pedagogical University. Pedagogical sciences. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. № 7 (120), 2017. pp. 25–29. [in Russian].

Анастасія КУЗЬМЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1189-1438
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) *kuzunchik@email.ua*

ХАРАКТЕР МОДАЛЬНОСТІ ЄВРОАНГЛІЙСЬКИХ ПІСЕННИХ ТЕКСТІВ

У статті охарактеризовано засоби презентації модальності – модальні слова, модальні дієслова, адже вони мають значення можливості й потреби, що особливо важливо в комунікативному відношенні. Мета статті – описати властивості модальної мережі євроанглійських пісенних текстів. Об'єктом розвідки послуговували євроанглійські пісенні тексти (далі – ЄАПТ), а предметом стала їхня модальна мережа. Модальність у ЄАПТ розпадається на внутрішню й зовнішню з превалюванням першої, яка постає в трьох виявах – імперативі, індикативі та суб'юнктиві. Найбільш затребуваним тут виявляється імператив, а в ньому – наказові речення з уживанням дієслів розумової, мовленнєвої, перцептивно-сенсорної діяльності, дієслів на позначення емоцій, почуття, стану, перебування, руху, азарту, змін тощо. Індикативний модус реалізує реальність повідомлюваного в ЄАПТ за допомогою конструкцій з дієсловами психічної, інтелектуальної, мовленнєвої, сенсорної діяльності, дієсловами бажання, спроби, інтенції, звички, зацікавлення, конструкціями порівняння, дієсловами почуттів, страху / негативного передбачення. Суб'юнктив представлений переважно умовністю в ЄАПТ, яка реалізована реальним і нереальним типами, у той час як контрфактивна умова не характерна для ЄАПТ. Зовнішня модальність ЄАПТ спирається на модальні дієслова та окремі лексичні одиниці. В ЄАПТ актуалізуються такі модальні дієслова, як *can, need, may, could, have to, might, must* та *should* за відсутності інших. Серед лексичних засобів вираження модальності в ЄАПТ використовуються вербалізатори на позначення сумніву, впевненості, міри, довіри; складності виконання дії; подібності до попереднього досвіду. За традиційного поділу модальності є дві схеми – моно- та мультипланова, ЄАПТ такі схеми не властиві. Однак у ЄАПТ трапляється змішана модальна схема – поєднання зовнішньої та внутрішньої модальностей у межах одного тексту.

Ключові слова: євроанглійська, текстова категорія, модальність, внутрішня модальність, зовнішня модальність, пісенний текст.

Anastasiia KUZMENKO,
orcid.org/0000-0003-1189-1438
Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Social and Humanities Department
of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) *kuzunchik@email.ua*

CHARACTER OF EUROENGLISH LYRIC TEXT MODALITY

The article describes the means of presentation of modality – modal words, modal verbs, because they have the meaning of possibility and necessity, which is of particular importance in communicative terms. The purpose of the article is to describe the properties of a modal network of Euro-English lyric texts. The object of this investigation is Euro-English lyric texts (EELT), and the subject is their modal network. Modality in the EELT is divided into internal and external with the predominance of the former, which appears in its three manifestations – imperative, indicative and subjunctive. At the same time, the most popular here is the imperative, and in it – imperative sentences using verbs of mental, speech, perceptual-sensory activity, verbs to denote emotions, feelings, state, movement, excitement and change, and others. The indicative mode realizes the reality reported in the EELT for the use of constructions with verbs of mental, intellectual, speech, sensory activity, verbs of desire, attempts, intentions, habits, interests, constructions of comparison, verbs of feelings, fear/negative foresight. The subjunctive is represented mainly by conditionality in EELT, which is realized by real and unreal types, while the counterfactual condition is not characteristic of EELT. The external modality of the EELT is based on modal verbs and individual lexical units. The EELT actualizes such modal verbs as *can, need, may, could, have to, might, must* and *should* with the absence of others. Among the lexical means of expressing modality in EELT, verbalizers are used to denote doubt; confidence; measures; trust; the complexity of the action; similarities to previous experience. According to the traditional division of modality, two schemes – mono- and multi-sphere, EELT do not have such schemes. However, in EELT there is a mixed modal scheme – a combination of external and internal modalities within one text.

Key words: Euroenglish, text category, modality, internal modality, external modality, lyric text.

Постановка проблеми. Для розуміння стану мови та її граматичних форм, фонетичного устрою, структури вокабуляру необхідне комплексне дослідження кожного з явищ мови як результату історичного розвитку, як висновок низки змін і трансформацій. Особливої значущості набуває на сучасному етапі лінгвістики питання еволюції модальності, оскільки модальність є центральною мовною категорією та має універсальний характер. Погоджуємося з О. П. Давидовою, яка зазначає, що модальність пов'язана з важливими аспектами буття й відбиття у свідомості й мові (Давидова, 2014: 76). У лінгвістиці модальність розглядається як мовна універсалія, функціонально-семантична категорія й одна з найголовніших ознак речення (Радченко, 2012: 365). Модальність – функціонально-семантична категорія, яка виражає відношення повідомлюваного до дійсності (Хоменко, 2012: 437–439) і має два своїх вияви – об'єктивний (внутрішня модальність) і суб'єктивний (зовнішня модальність).

Аналіз досліджень. Теоретичною базою розвідки послуговували роботи провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців з мовознавства й літературознавства. Питанням дослідження граматики англійської мови займалися Л. С. Бархударов (1965 р.), Л. Л. Йофік (1981 р.) та І. І. Прибиток (2008 р.); більше занурились у граматичні категорії Л. О. Ноздріна (2004 р.); О. П. Давидов (2014 р.), В. В. Радченко (2012 р.), Т. В. Хоменко (2012 р.), які зосередили свою увагу на категорії модальності англійської мови; І. В. Смуцинська (1999 р.) вивчала суб'єктивну модальність.

Мета статті – описати властивості модальної мережі євроанглійських пісенних текстів. *Об'єктом* розвідки послуговували євроанглійські пісенні тексти (ЄАПТ), а *предметом* стала їх модальна мережа.

Виклад основного матеріалу. Модальна мережа конститується як характеристика тексту в ракурсі реальності – нереальності, об'єктивності – суб'єктивності, дійсності – ймовірності, можливості – необхідності тощо. Модальність явно або неявно висловлює в тексті додаткову інформацію про ступінь обґрунтованості, про його регулятивну або оцінну характеристику, про його логічний або фактичний статус (Смуцинська, 1999: 79).

Виокремлюючи в модальності традиційні внутрішній (об'єктивний) і зовнішній (суб'єктивний) типи, варто зазначити, що аранжування ЄАПТ тяжіє до просторіччя та лінгвальної лаконічності, оскільки домінуючим є об'єктивний тип (66%), тоді як суб'єктивний становить 34%.

Внутрішня модальність ЄАПТ знаходить своє відображення у трьох способах: дійсному (indicative/індикатив), умовному (subjunctive/суб'юнктив) і наказовому (imperative/імператив). Ці терміни пов'язані не лише з морфологічними чинниками (дієслівний спосіб), але й із синтаксичним: індикативна модальність – синтаксичний індикатив, суб'юнктивна модальність – синтаксичний ірреаліс, імперативна модальність – синтаксичний оптатив (Столярова, 1985). Їх актуалізованість у ЄАПТ виявлено в такому співвідношенні: імператив – 54%, індикатив – 38%, суб'юнктив – 8%.

Імперативний модус виражає значення інструкції, вказівки, розпорядження щодо певної дії, для здійснення якої є величезна кількість мовних можливостей (Прибиток, 2008: 37–45). Як одна з форм вираження нереальної модальності імператив позначає нереалізованість дії в момент вираження волевиявлення. У такій своїй іпостасі імператив трапляється в понад половині випадків вживання модальності в ЄАПТ (54%), чого не можна сказати про художні тексти інших жанрів, де його представленість, звичайно ж, значно нижча. Зрозуміло, що імператив відіграє значну роль в модальному аранжуванні ЄАПТ, а тому має в них особливий статус.

Матеріал засвідчує домінування в ЄАПТ імперативності в другій особі (you): *Don't give up | Hold on tight | Find the way | See the light | Don't give up | Hold on tight | Let your love make it right | Don't give up | Hold on tight | Don't let love out of sight | Then you'll never be alone (Modern Talking "Don't give up")*.

Наказовий спосіб (імператив) є конституентом нереальної спонукальної модальності, в основі якої є заклик до дії (Iofik, 1981: 47–50). Імперативні дієслова, які реалізуються в ЄАПТ, можна умовно поділити на групи: дієслова розумової діяльності (*believe, count (consider), forget, hesitate, hope, imagine, know, remember, trust, understand*); дієслова мовленнєвої діяльності (*bless, call, cry, promise, say, speak, talk, tell*); дієслова перцептивно-сенсорної діяльності (*feel, hear, listen, look, see, taste, touch, watch*); дієслова емоцій, почуття, стану (*hurt, kiss, love, miss, take care, treat*); дієслова перебування (*be, live, stay*); дієслова руху (*come, fly, follow, go, jump, leave, range, reach, return, walk*); дієслова азарту та змін (*change, fail, fight, lose, play, start, try, win*); інші дієслова (*break, bring, burn, celebrate, close, do, get, give, help, hold, make, open, rescue, save, send, set, show, stand, take, tear, thrill, throw, turn, stop, shut, wait, wake up, want, waste*). Серед них найпоширенішими

дієсловами спонування є *come, be, take, give, stop, hold, love, tell, look, say, show, feel, leave, save, cry, jump, close, make, know, hear, call, walk, play, keep* (у спадній послідовності), а також поодинокі трапляються випадки вживання інших акцій.

Імперативний модус реалізує не лише спонування до дії, а й, навпаки, її припинення. Подібне простежується на двох рівнях: лексичному та граматичному. На лексичному рівні заперечна форма презентується антонімією. Так, можна простежити антонімію наказових дієслів у межах певних груп: розумової діяльності (*believe/trust – hesitate, remember – forget*); емоцій, почуття та стану (*treat – hurt*); руху (*come – leave, reach – return*); азарту та змін (*win – lose/fail*) тощо. На граматичному рівні заперечення відображене з допомогою ауксиліарного дієслова та заперечної частки *don't (do not)*. Така форма притаманна діям: *don't want (don't wanna), don't know, don't play, don't cry, don't say, don't be, don't lose, don't treat, don't try, don't give up, don't make, don't break, don't look back, don't wait, don't waste, don't stop, don't go, don't walk, don't tear, don't close, don't call, don't need*. Найактуалізованішими в ЄАПТ є *don't break, don't cry, don't give up, don't look back, don't stop, don't wait, don't waste*, що засвідчує заклик до буремності, мотивування до посилення емоційного стану, бадьорості та сподівань на краще майбутнє без огляду на минулі невдачі й негаразди: *You will always be so strong | Hold on tight to your dreams hold on | You are right, don't give up | 'cause you are young | You are right and you are wrong* (C. C. Catch "Cause you are young").

Подекуди трапляються випадки пом'якшення наказового способу завдяки введенню лексичних одиниць, що має властивість применшення значення дії, стилістичний характер літоти: *I Live for your love. | Oh just set me free. | I Live for your love. | Is it real? | I Live for your love. | Oh just let me be. | I Live for your love. | Cause I need your love to feel* (Bad Boys Blue "I live") – у ЄАПТ таким вербалізатором є прислівник *just*.

Нерідким є також використання *please*: *Oh, ice and fire – together we can shine | Dancing in the danger zone – hearts on fire | Oh, baby – please be mine – I can make it on my own* (Blue system "Nobody makes me crazy") – зазвичай вживається для привернення схильності партнера/подружки, для заклику до налагодження приватних стосунків.

Активно реалізується в ЄАПТ імператив з дієсловом *let* як у 1-й особі однини та множини, так і у 3-й особі однини та множини: *Let's not be the ones outside | Looking at the world go by | Saw*

you standing all alone | Wasted time has gone for good | Play no more, it's understood | Come to the twilight zone, | Let me feel your secret hand | Like a feather on the sand. | Only made of gold | You can make me feel a king | And surrender everything. | A fire can't control (Fancy "Bolero"); *L.O.V.E. | Do you want to ride in my car? | I'm saying L.O.V.E. | Do you want to get down in my car? | So if you want it, you got it, don't let it go. | I'm saying L.O.V.E., L.O.V.E.* (Bad Boys Blue "L.O.V.E. in my car"). Подібні спонування традиційно актуалізуються описовим шляхом за допомогою конструкції «*let* + прямий об'єкт + інфінітив».

В умовах паралельного вживання *let* у функції допоміжного й повнозначного дієслова в ЄАПТ нерідко відбувається поєднання спонування з власним лексичним значенням дієслова *to let*, у результаті чого з'являються «перехідні» випадки, коли важко визначити спрямованість висловлення, а отже, і значення дієслова *to let*: *Dim all the light | And let me hold you so tight | The night is yours and mine | You're lookin' fine | Just tonight* (Modern Talking "One in a million") – дієслово *let*, з одного боку, може мати значення невтручання («дай» чи «не заважай»), а з іншого, позначати ввічливе прохання.

У 1-й особі множини позначається спонування, заохочення до дії: *Come on, come on | From the highway of fools | Come on, come on | We are breaking the rules | Come on, come on | Let's stay together* (C. C. Catch "Midnight gambler").

Об'єктом спонування 3-ї особи традиційно в ЄАПТ стає природне явище, у більшості випадків стихії повітря: *the heavens, the sky, the four winds: Secrets | Power and the glory | We're on the edge of night | I've felt this way before | Let the heavens fall apart | Let the earth fade away* (Sandra "You and I"); фізичне тіло людини – адресата або адресанта (*body*): *I'll keep the candles burning | Let your body melt in mine | I'm living in my, living in my dreams* (Modern Talking "You're my heart, You're my soul") – спонування до близькості; почуття любові та кохання *love*, які також можуть бути замінені займенником *it*. *Tonight | There'll be no darkness tonight | Hold tight | Let your love light shine bright | Listen to my heart* (Bad Boys Blue "You're a woman"). Імператив постає як вираження нерепальної модальності, з одного боку, а з іншого, позначає реальність дії, яка буде неодмінно реалізована реципієнтом.

Особливе значення в ЄАПТ має система поглядів, думок і знань мовця, тому тут має місце й така стратегія викладу, як *індикативний модус*, що трапляється дещо рідше – 38% випадків вживання модальності.

Л. А. Ноздріна зазначає, що індикатив є фоною формою, що свідчить про реальність висловлювання (Ноздріна, 2004: 135). Існування дійсного світу є об'єктивною реальністю, дійсний світ є критерієм правдивості пропозиції (Зеленщиков, 1997: 220). О. П. Давидова розрізняє індикативні конструкції з вживанням дієслів психічної діяльності (*suspect*); дієслів інтелектуальної діяльності (*know, think, believe, understand*) і дієслів мовленнєвої діяльності (*say, explain*) (Давидова, 2014: 78).

Для переконання в реальності повідомлюваного в ЄАПТ використовується більш широкий спектр конструкцій: дієслова психічної діяльності (*regret, hope, believe*): *Nobody taught them etiquette. | So what. They're feeling strong. | And what they think they don't regret. | They're always having fun.* (Bad Boys Blue "Hot girls, Bad boys"); дієслова інтелектуальної діяльності (*know, think, remember, see, rely, count, agree*): *Do you think these tears I cry are tears of joy? | 'Cause my tears are not enough* (Blue System "Sorry Little Sarah"); дієслова мовленнєвої діяльності (*promise, say, tell, swear*): *Lady, I know it will be hard | But it's much harder to ignore. | There is a chance and I'll promise | I won't hurt you anymore. | Hollywood nights were romancing* (Modern Talking "Atlantis is calling"); дієслова сенсорної діяльності (*feel, hear, watch*): *What a heart of fool i'm | My dreams fade away | Oh I know you are my friend | Feel it stronger everyday* (C. C. Catch "Backseat of your Cadillac"); *You can make me feel a king | And surrender everything. | A fire can't control* (Fancy "Bolero"); дієслова бажання (*want/wanna, dream, pray, desire, wish*): *Hey little girl | Don't wanna cause you pain | But the big boys feel no sorrow | Hey little girl | Hey little girl | They're all the same | But they feel no sorrow* (Sandra "Little girl"); дієслова спроби (*try*): *She was so young when she left her home | Back to things like a rolling stone | Rocky said: "She went to America" | She cried some tears, she said goodbye | Wants to go where the eagles fly | Her mother said: "She went to America" | She was alone in a lonely world | On L.A. drive, she met a girl | Sarah said: "Hello America" | I like to see an ocean in the sky | Don't stop me, when I try | I like to dance, catch the wind* (Blue System "When Sarah smiles"); інтенція (*be going to*): *I know how it feels to be all alone. | In the darkness of the gloomy night. | Since you've been gone, | I just close my eyes | And I'm going to start to fantasize* (Bad Boys blue "For your love"); *Two lovers tonight are right, they catch my fall, | I'm going to light that night with you, | I'm gonna be right tonight, I catch your fall, | Two lovers tonight* (Sandra "Two lovers tonight"); звички (*used to*): *Days in blue and nights in fever fall in Chinatown,*

| Flames and light, a silent fire, not a single sound... | (Who used to cry for love?) | Oh time and time again I used to cry for some love, | Tonight... (Sandra "We'll be together"); зацікавлення (*wonder, care*): *I wonder why you didn't call today? | Everytime it rains I start to pray... (Sandra "Lovelight in your eyes");* конструкції порівняння (*be like*): *Oh lover — two hearts beat as one | It's like burning fire | Lover — lady of the dark | Can't you feel the desire | Come with me to a serenade in blue* (Blue System "Two hearts beat as one"); дієслова почуттів (*hate, love*): *In a world of stone | Love'll never be the same | I hate to be alone | Tired of playing games* (Blue System "My bed is too big"); страху / негативного передбачення (*fear, be afraid, be scared*): *You let your heart run where | it wanted to and I feel scared | The more you take me high | You push me down and I get hurt* (Bad Boys Blue "Love me or leave me").

Також індикативній модальності ЄАПТ властиві синтаксичні конструкції з функцією індиференції (*it's nothing, it doesn't matter*): *You're looking through a fire | Computers everywhere | Oh, you're a shotgun rider | Controllers here and there | And you read old loveletters | Drowning in the sea | Oh baby it doesn't matter | Oh you've lost all what you feel | Can you feel my heart? | Baby don't give up | Can you feel my love tonight* (Modern Talking "In 100 years"); сумніву (*it's strange, is it real?*): *Years may come and years may go | Oh heart is high — the heart is low | It's strange and sometimes it makes you blue | 'Cause breaking up, it's hard to do* (C. C. Catch "Heartbreak hotel"); труднощів (*it's hard, it isn't easy*): *Have I ever told you | How good it feels to hold you | It isn't easy to explain | I know I'm really dying | I think I may start crying | My heart can't wait another day | When you touch me I just had to say: | Baby I love you* (Bad Boys Blue "Baby I love you"); згоди (*it's right, that's true, it's true, it's alright*): *S-s-s-soul survivor | it's like a burning fire | He pulls the strings of my deep emotions | Tonight the night it's alright.* (C. C. Catch "Soul survivor"); незгоди (*it's wrong*): *Oh, when you kiss me | Come on feel the fire | Oh, when you miss me | You're my one desire | Do I fall in love? | One night is not enough | Did you sleep all the night? | Oh, I'm not a stupid child | Oh, when you kiss me | Flirting with disaster | Oh, when you miss me | Hearts beating faster | Do I fall in love? | Oh, I need that sweet, sweet stuff | I said: I'm wrong | I can't make it on my own* (Blue system "Is she really going out with him?"); впевненості/зрозумілості (*it's clear, that's for sure*): *Kisses and tears my one and only | Don't be lonely, I'm right here | Kisses and tears will turn a bad dream | To a good thing, it's so clear | Kisses and tears, you worth waiting | That we created with*

our love | Kisses and tears my one and only | Don't be lonely, don't you run (Bad Boys Blue “Kisses and Tears”); належності (*it is worth*): *Is it worth the pain | And would you feel the same | When morning comes | And he's gone* (C. C. Catch “Midnight hour”).

Посилення або послаблення індикативної модальності у ЄАПТ може відбуватися двома шляхами: граматичним (додаванням ауксиліарного дієслова): *I'm not the type of girl to mess around with! | I just called to say: I really love you! | You should have thought of that before! | And girl, I do regret | Every single word that I said* (Bad Boys Blue “How I need you”) або лексичним (додаванням прислівника до дієслова або синтаксичної конструкції). Для посилення або на послаблення свого ставлення до висловлюваного трапляються випадки використання *so, only, enough, really*: *You are dancing in my mind | Take me to the end of time | Cause tonight is the night | Darling, oh you hold me tight | But baby you've got style | When you give that special smile | You've got something that I really love* (C. C. Catch “Jump in my car”).

Суб'юнктивний модус мало властивий ЄАПТ – 8% від усіх випадків модальності. Найактуалізованіший презентор суб'юнктивного модусу в ЄАПТ – це умовний спосіб, який становить близько 77% цього модусу: *Even if the rain... if the rain doesn't come | Even if the rain... if the rain doesn't come... | Yeah, yeah...* (Sandra “When the rain doesn't come”). Умовність у ЄАПТ реалізована реальним і нереальним типами, у той час як контрфактивна умова не характерна ЄАПТ: *Baby, if you try | Holding back the tears | And mend a broken heart | Oh blue eyes, don't cry* (Modern Talking “Don't let it get you down”) – реальний тип умовного речення, що пов'язане зі спробами та намаганням суб'єкта, який має шанс реалізуватися за докладання зусиль реципієнта. Використання подібного типу умови теперішнього часу є проявом передбачення, переконання мовця в евіденціальності подальших подій. І. Р. Буніятова відзначає появу формальної залежності способу дієслова в підрядних реченнях від дієслів головного речення з семантикою, що вказує на ставлення мовця до бажаного, необхідного або можливого факту дійсності, маніфестом якого виступає підрядне речення ще в давньогерманських мовах, коли точка зору суб'єкта на події стає домінуючою (Буніятова, 2004: 20).

Використання умовних дієслів теперішнього часу нереального типу: *Treat me like a child, babe | If my love could shine | Cry for me, my baby | I almost lost my mind | Come and feel my heart babe | Next babe to your heart | Come on, come on baby*

(Blue System “Too young”) надає фантазійності, уявності та образності мовленню експедієнта, що переважно пов'язано з описом емоцій і почуттів закоханих. Специфічним для ЄАПТ є поєднання умовності та метафоричності (“*holding back the tears*”, “*mend a broken heart*”, “*my love could shine*”). Л. С. Бархударов та Д. А. Штлінг зазначають про використання форм умовного способу, характерного для підрядних частин складного речення, після дієслів мовлення, розумової діяльності та емоцій (*to believe, to think, to fear...*) (Бархударов, 1965: 135), що також властиве ЄАПТ, однак з домінуючим вживанням таких дієслів, як *to cry, to think, to explain*. Інші 23% суб'юнктивного модусу розподілені між ймовірністю (*would* з інфінітивом) і бажанням (*wish*).

Зовнішня модальність ЄАПТ (34%) спирається на модальні дієслова й окремі лексичні одиниці. В ЄАПТ зовнішня модальність за використання модальних дієслів більш ніж удвічі (62%) перевищує модальність за використання лексичних одиниць (38%).

В ЄАПТ маніфестуються такі модальні дієслова, як *can, need, may, could, have to, might, must* та *should* за відсутності інших. Серед них найбільшого поширення набуває модальне дієслово *can*, що становить 58% усіх вживаних: *You wasted days and wasted nights | On your way to paradise | Can you hear my heart beating through the night? | You can make it if you try | With your supernova smile | Can you hear my heart beating through the night? | Can you feel my heart crying deep inside* (C. C. Catch “Don't wait too long”) – позначає здатність і вміння, які пов'язані з почуттями, відчуттями та емоціями. Проте в приблизно половині випадків трапляється вживання *can* на позначення сумніву, недовіри або неспроможності завдяки антонімічній формі *can't / cannot / can not*: *Pretty young girl on my mind | Don't you know, know I can't hide | Can't hide my feelings | You're my girl | And you're sixteen* (Bad Boys Blue “Pretty young girl”), де неможливість виконання дії переважно пов'язано з прихованням почуттів, неможливість жити без коханої людини. На позначення здібності й здивування-сумніву також в ЄАПТ трапляється вживання минулої форми – *could* (5%): *Hold me darling, you know | that I really, really love you | Could I ever love you more babe | Than I did before | See you through the eyes of love, my love | I gave everything, how could you | Were too blind to see | But my love is still for you babe | Still I can't explain | Why you ran away | So I ask again have you gonna stay | I feel just the same love might come again | Emotion, emotion* (Modern Talking “Love don't live here anymore”).

Подібне домінантне вживання модальних дієслів на позначення змоги / здатності до виконання дії можна пояснити тим, що мовець намагається переконати у спроможності забезпечити щасливе майбутнє, однак почуття й емоції людини є вразливими, тому ставлення до вчинків одне одного є обережним і непоспішним через певні сумніви й поневіряння, що також обумовлює використання модального дієслова *can (could)*.

Інше серед найпоширеніших у ЄАПТ – дієслово *need* з функцією потреби, необхідності. Воно використовується саме у стверджувальній формі: *I'll never be Maria Magdalena | (You're a creature of the night) | Maria Magdalena | (you're a victim of the fight) | (you need love) | Promise me delight | (You need love)* (Sandra “Maria Magdalena”). Потреба в ЄАПТ переважно полягає в любові, почуттях, перебуванні разом з коханою людиною.

Мало властиве ЄАПТ модальне дієслово *may* (6%) у значенні дозволу, можливості та його форма минулого часу *might* (3%): *A train to nowhere that we are riding. | We're riding over and over again. | A train to nowhere. | And we are gliding. | A way that never may happen again. | A train to nowhere.* (Bad Boys Blue “A train to nowhere”); *Hi! Hi! Hi! We need emotion! | (Love is incurable) | I say Hi! Hi! Hi! Gimme a sign! | We might apologize and we might realize | Hi... Hi... | Hi! Hi! Hi! We need emotion! | (Love is incurable) | I say Hi! Hi! Hi! Gimme a sign!* (Sandra “Hi! Hi! Hi!”).

Радше як виняток трапляються випадки актуалізації таких модальних дієслів, як *have to* (3%) на позначення примусовості, *must* (2%) у значенні повинності та *should* (1%) як рекомендація, порада на майбутнє.

Натомість є модальні дієслова та звороти, не властиві ЄАПТ, серед яких *dare, shall, to be to, ought to, had better, to be to, to be supposed to, to be permitted to, to be allowed to*.

Так, завдяки модальним дієсловом мовець висловлює власне ставлення до виконуваної дії, що свідчить про наявність у ЄАПТ суб'єктивної (внутрішньої) модальності, представленої модальними дієсловами на позначення здатності, потреби й можливості / дозволу в більшості випадків, а також поодинокі – примусу, обов'язку, рекомендації.

Поряд із зазначеними дієсловами зовнішню модальність представляють слова, словосполучення, вигуки, що висловлюють емоційний стан людини й тим самим її ставлення до того, про що йдеться (Шапочка, 2011: 78).

Серед лексичних засобів вираження модальності в ЄАПТ використовуються вербалізатори на

позначення: сумніву (*maybe*): *Baby, come save me | From pain and from fear | Maybe I'm crazy | Still dreaming you are here | No more tears my baby | I cry for you | No more fears, oh maybe | I'm missing you* (Modern Talking “Like a hero”) – ставлення мовця до змісту повідомлюваного як до передбаченої можливості; впевненості (*sure, really*): *And do you really care | As long as he is there | In your midnight hour* (C. C. Catch “Midnight hour”). Модальне слово *really* посилює висловлювання на предмет його емоційної підтримки й упевненості в сказаному; міри (*much, too, little, nearly, pretty, quite, totally, only, just, enough*): *The sun was going down | Oh, going down | Too proud to cry – | Oh she was sad | There's no friend – oh, it's a drag | The sun was going down | The sun was going down | Oh, going down | That is deep emotion | Like a fire in the rain | That is devotion but | You cannot kill the pain* (Blue System “Better than the rest”); довіри (*true, right, wrong*): *You think you know me | But you're wrong | To late for questions | When I'm gone | So if you're hear me I'll explain | I need your confort | Not you're blame* (Sandra “Change your mind”); складності виконання дії (*simply, hard*): *You broke my heart without a warning | When you simply told me goodbye | Wanna know | Every reason why | So was it me who did you wrong? | Why can't I keep your loving alive? | Please let me know | What can I do?* (Bad Boys Blue “Rain in my heart”); подібності до попереднього досвіду (*so, like*): *Hey you, my words are true | Do you feel my love, oh, like I do? | Ooh I wanna yes I wanna | Give my heart to you* (C. C. Catch “Summer kisses”).

За традиційного поділу модальності дві схеми – моно- та мультипланова, варто зазначити, що ЄАПТ подібні схеми не властиві ні в межах зовнішньої, ні в межах внутрішньої модальності.

Натомість, в ЄАПТ трапляється **змішана модальна схема** – поєднання зовнішньої та внутрішньої модальностей у межах одного тексту: *I just can't hide my feelings | It's just the way I am | This love has such a meaning | We'll make it if we can* (Blue System “It's all over”). Репрезентантами внутрішньої модальності у такому випадку є суб'юнктив-умовність *if we can*, а зовнішня модальність актуалізується модальними дієсловами *can't* та *can*, а також лексичними одиницями *just, such*. У цьому тексті існує ланцюгова залежність, де неспроможність породжує умовність, а умовність своєю чергою надає подальші можливості. Розглянемо також: *I don't know if it's wrong, I don't know if it's right | But if your love is true there's no taboo | (Girl, understand) | I don't know if it's wrong | (Girl, I need you) | I don't know if it's right |*

(*Girl, I love you*) | *But if your love is true there's no taboo* (Sandra "No taboo"). У цьому тексті співіснують суб'юнктивний модус, виражений умовою теперішнього часу реального характеру (*if your love is true*) та індикативний (*I don't know*), а також наявне інсайдне існування індикативу (*it's wrong; it's right*) в умовному суб'юнктиві (*if it's wrong; if it's right*). Таке поєднання висвітлює специфіку сприйняття оточення – злуку реального й уявного, посилене ставлення мовця зовнішньої модальності лексичний засіб довіри *true*.

Висновки. Найбільш затребуваним виявляється у ЄАПТ імператив, а в ньому – наказові речення з уживанням дієслів розумової, мовленнєвої, перцептивно-сенсорної діяльності, дієслів на позначення емоцій, почуття, стану, перебування, руху, азарту та змін тощо. Індикативний модус реалізує реальність повідомлюваного в ЄАПТ за допомогою конструкцій з дієсловами психічної, інтелектуальної, мовленнєвої, сенсорної діяльності, дієсловами бажання, спроби, інтенції, звички, зацікавлення, конструкцій порівняння, дієслів почуттів, страху / негативного передба-

чення. Суб'юнктив представлений переважно умовністю в ЄАПТ, яка реалізована реальним і нереальним типами, у той час як контрфактивна умова не характерна ЄАПТ. Зовнішня модальність ЄАПТ спирається на модальні дієслова та окремі лексичні одиниці. В ЄАПТ актуалізуються такі модальні дієслова, як *can, need, may, could, have to, might, must* та *should* за відсутності інших. Серед лексичних засобів вираження модальності в ЄАПТ використовуються вербалізатори на позначення сумніву *maybe*; впевненості *sure, really*; міри *much, too, little, nearly, pretty, quite, totally, only, just, enough*; довіри *true, right, wrong*; складності виконання дії *simply*; подібності до попереднього досвіду *so, like*. За традиційного поділу модальності дві схеми – моно- та мультипланова, ЄАПТ не властиві подібні схеми. Однак у ЄАПТ трапляється змішана модальна схема – поєднання зовнішньої та внутрішньої модальностей у межах одного тексту.

Перспективним вбачаємо дослідження євроанглійських пісенних текстів на предмет їхнього стилістичного аранжування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С., Штлинг Д. А. Грамматика английского языка. Москва : Высшая школа, 1965. 428 с.
2. Буніятова І. Р. Становлення складнопідрядних речень в давньогерманських мовах (IV–XIII ст. : автореф. дис. ... док. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2004. 32 с.
3. Давидова О. П. Модальність тексту та засоби її вираження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Вип. 44. 2014. С. 76–79.
4. Зеленщиков А. В. Пропозиция и модальность. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1997. 244 с.
5. Ноздрин Л. А. Поэтика грамматических категорий: курс лекций по интеграции художественного текста. Москва : ТЕЗАУРУС, 2004. 212 с.
6. Прибыток И. И. Теоретическая грамматика английского языка. Москва : Академия, 2008. 384 с.
7. Радченко В. В. Модальність як багатоаспектна лінгвістична категорія. *Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов*. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012. С. 365–367.
8. Смуциньська І. В. Категорія суб'єктивної модальності як показник індивідуально-оцінної картини світу. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 1999. Вип. 2. С. 76–81.
9. Столярова І. В. Модальна характеристика ввідного компонента в современном русском литературном языке : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Русский язык». Ленинград, 1985. 196 с.
10. Хоменко Т. В. Трактатування категорії модальності в сучасній лінгвістиці. *Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов*. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012. С. 437–439.
11. Шапочка Н. В. Вербализация концепта HANDWERK в текстах немецких народных песен. *Нова філологія* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Запорізький нац. університет, 2011. Вип. 46. С. 73–76.
12. Iofik L. L. Readings in the Theory of English Grammar. Leningrad : Prosveschenye, 1981. 223 p.

REFERENCES

1. Barkhudarov L. S., Shtlynh D. A. (1965). *Hrammatyka anhlyyskoho yazyka* [The English language grammar]. M.: Vysshaya shkola. 428 s. (in Russian).
2. Buniyatova I. R. (2004). *Stanovlennya skladnopidryadnykh rechen v davnohermanskykh movakh (IV–XIII st.)* [Formation of compound sentences in the ancient Germanic languages (IV–XIII century): avtoref. dys. ... d.filol.n.: spets. 10.02.04 – Hermans'ki movy. K. 32 s. (in Ukrainian).
3. Davydova O. P. (2014). *Modalnist tekstu ta zasoby yiyi vyrazhennya* [Text modality and means of its actualization]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho un-tu "Ostrozka akademiya"*. Ser. Filolohichna. Vyp. 44. S. 76–79. (in Ukrainian).
4. Zelenshchikov A. V. (1997). *Propozytsyya y modalnost* [Propozition in modality]. SPb. : SpbHU. 244 s. (in Ukrainian).
5. Nozdryna L. A. (2004). *Poetyka hrammatycheskykh katehoryy* [Poetics of grammar categories] : kurs lektsyy po yntnehratsyy khudozhestvennoho teksta. M. : TEZAURUS. 212 s. (in Russian).

6. Prybytok Y. Y. (2008). *Teoretycheskaya hrammatyka anhlyyskoho yazyka* [Theoretical grammar of the English language]. M. : Akademyya. 384 s. (in Russian).
7. Radchenko V. V. (2012). *Modalnist yak bahatoaspektna linhvistychna katehoriya* [Modality as multiaspect linguistic category]. Suchasni napryamky linhvistychnykh doslidzhen mizhkul'turnoyi komunikatsiyi ta metodyky vykladannya inozemnykh mov. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. S. 365–367. (in Ukrainian).
8. Smushchynska I. V. (1999). *Katehoriya subyektivnoyi modalnosti yak pokaznyk indyvidualno-otsinnoyi kartyny svitu* [Category of subjective modality as a feature of individual-assessment of the world picture]. Movni i kontseptual'ni kartyny svitu. K. : KNU im. T. Shevchenka. Vyp. 2. S. 76–81. (in Ukrainian).
9. Stolyarova Y. V. (1985). *Modalnaya kharakterystyka vvodnoho komponenta v sovremennom rusском lyteraturnom yazyke* [Modal characteristics of introductory component in the modern Russian literary language]: dys. ... kand. fylol. n. : 10.02.01 «Russky yazyk». L. 196 c. (in Russian).
10. Khomenko T.V. (2012). *Traktuvannya katehoriyi modalnosti v suchasniy linhvistytsi* [Defining category of modality in modern linguistics]. Suchasni napryamky linhvistychnykh doslidzhen mizhkulturnoyi komunikatsiyi ta metodyky vykladannya inozemnykh mov. Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. S. 437–439. (in Ukrainian).
11. Shapochka N. V. (2011). *Verbalizatsyya kontseptu HANDWERK v tekstakh nemetskykh narodnykh pesen* [Verbalization of the concept HANDWERK in German folk lyric texts]. Nova filolohiya : zb. nauk. prats'. Zaporizhzhya : ZNU. Vyp. 46. S. 73–76. (in Russian).
12. Iofik L. L. (1981). *Readings in the Theory of English Grammar*. Leningrad : Prosveschenye. 223 p.

УДК 82.091

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209447>

Інна ЛІВИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-8295-948X

*докторант кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) inna.livytska@gmail.com*

СЕМІОТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФЕМІННОСТІ В ЕПІСТОЛЯРНОМУ РОМАНІ АННИ БРОНТЕ «НЕЗНАЙОМКА З УАЙЛДФЕЛ-ХОЛЛУ»

Ця стаття продовжує спектр досліджень поетикального аспекту нарративності, започаткованих пост-класичною теорією нарративу. Актуальність теми дослідження викликана не лише універсальністю нарративу як способу пізнання та представлення навколишньої дійсності, але й динамічним характером нарративних форм і стратегій, притаманних кожному культурно-історичному періоду.

Виходячи з усвідомлення нарративу як певної форми культурного семіозису, де відбувається актуалізація можливих та ілюзорних смислів, текстуальність нарративу набуває осмисленості та сприймається як аутопоетична знакова система, здатна до самореференції та саморозвитку. Обмін інформації в такій системі відбувається за допомогою кодів як квантів інформації, дослідженням взаємодії яких займається семіотика та її сучасна версія біосеміотика.

Метою цього дослідження є семіотичне моделювання фемінності в епістолярному романі Анни Бронте «Незнайомка з Уайлدفел-Холлу». Для виконання мети необхідно: 1) виявити особливості формування нарративної моделі епістолярного роману; 2) окреслити способи актуалізації жіночої суб'єктності в семіотичній організації нарративу епістолярного роману.

З використанням структурно-семіотичного та риторико-герменевтичного методів інтерпретації художнього тексту було прослідковано архітектоніку нарративу епістолярного роману Анни Бронте: роль першособової нарації (дієгетичний наратор) у побудові багатогранної перспективи оповіді та гендерної специфіки роману. Проведено паралелі з культурно-історичним контекстом Вікторіанської епохи, соціальною роллю жінки, зумовленої етичним кодексом періоду. Виявлено семіотичні коди фемінності та маскулінності, які в межах нарративного дискурсу роману виявляються шляхом взаємозаперечення в формі антиномій (пасивність – активність, покірність – допитливість, відданість – свобода).

Встановлено, що епістолярний роман Анни Бронте «Незнайомка з Уайлدفел-Холлу» містить гендерно-марковану сітку семіотичних кодів, які створюють динамічність гендерних образів і сприяють їх цілісності. Окреслено перспективи подальшого дослідження способів моделювання концепту гендер в англійськомовному романі XIX століття.

Ключові слова: суб'єктність, нарратив, епістолярний роман, фемінність, вікторіанство, семіотика.

Inna LIVYTSKA,

orcid.org/0000-0002-8295-948X

Postdoctoral Research Scholar

*of the Department of English Philology and Cross-cultural Communication
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) inna.livytska@gmail.com*

SEMIOTIC MODELING OF FEMINITY IN THE EPISTOLARY NOVEL OF ANNE BRONTE'S "TENANT OF WILDFELL HALL"

Suggested here paper continues a spectrum of research on the poetic nature of narrativity, originated in the post-classical theory of narrative. Topically of the theme under consideration lies not only in seeing a narrative as a universal tool for cognition and thought representation but also in recognizing dynamicity and changeability of narrative forms and strategies typical for each historical period per se.

Stating a narrative to be a certain form of semiosis, as a place where possible and illusionist meanings are actualized, narrative textuality acquires meaningfulness and is treated as a kind of autopoietic sign system, capable of self-reference and self-development. The process of information exchange in autopoietic systems like the narrative is mediated by signs, as quants of meaningful information, which is the subject matter of semiotics, and its modern version of biosemiotics. This research aims to trace the modeling of femininity in the epistolary novel by Anna Bronte "A Tenant of Wildfell Hall".

To reach this aim one has to fulfill the following objectives: 1) outline the peculiar features of the epistolary novel narrative model; 2) give a deeper insight into the ways and means of feminine subjectivity manifestations in the semiotic sign structure of the epistolary novel narrative. The structural-semiotic method along with the rhetoric-hermeneutic method has been applied to trace the architectonics of narrative composition in Anne Bronte's novel: the role of the first-person narrator in forming a multifaceted perspective of narration and gender specifics of the novel.

Certain parallels with the cultural and historical context of the Victorian Era have been drawn, highlighting the social role of women, defined by the ethical code of conduct. Semiotic codes of femininity and masculinity have been settled by a way of semiotic logic negation and were represented in a form of antinomies: passivity vs activity; obedience vs curiosity; loyalty vs infidelity etc.

Anne Bronte's epistolary novel "A Tenant of Wildfell Hall" has been stated to possess a network of gender-marked semiotic codes, promoting dynamics of the gender images and their integrity. A necessity of investigating ways of semiotic modeling of the concept of gender in the English realistic novel of the XIX century has been recognized as a perspective of further research.

Key words: subjectivity, narrative, epistolary novel, femininity, Victorian fiction, semiotics.

Постановка проблеми. Гендерна тематика гуманітарного дослідження та питання визначення фемінності й жіночності, історичних та соціальних стереотипів гендерної поведінки викликає неабиякий інтерес у науковій спільноті, зважаючи на дихотомію людського роду з чіткою фіксацією соціальних ролей, які нині піддаються посиленій інтерпретації та переоцінці. Актуальність гендерної тематики має історично зумовлений характер, оскільки відображає динаміку розширення / звуження функціонального поля гендерної екзистенції в певний час і в певну епоху (Sage, 1999: 224).

Вікторіанська епоха, зокрема, привертає увагу як період правління королеви Вікторії, яка після трагічної втрати принца Альберта керувала країною самостійно. Вже цей факт є промовистим свідченням контрверсійності жіночої ролі в пропагованих теоріях суспільно регламентованої поведінки та моралі. Соціальний статус жінки вікторіанської епохи досить чітко виражено в художній літературі того періоду, особливо в епістолярному романі як новому літературному жанрі, виникнення якого літературознавці пов'язують з іменем Семюеля Річарсона, який вперше запровадив наративну історію у формі листів (те, що він назвав "writing to the moment" (Mullan, Shrimpton et. al., 2020).

Серед наративних новацій вікторіанського роману є форма епістолярної оповіді від першої особи, яка презентує виклад подій із власної точки зору та виконує текстотвірну функцію. Форма щоденника, в якому героїня роману Річарсона Памела описує свої переживання, дозволяла читачу безпосередньо зазирнути в таємну психологію героїні, якій автор «передурчує» свою роль, стаючи екстеріоризованим учасником діалогу з читачем.

Звернення Анни Бронте до наративу у формі щоденника мало свої переваги для автора, який отримував можливість говорити про соціально та гендерно провокаційні теми в устами своїх героїв (про що зазначила сама Анна Бронте у передмові до другого видання роману 22 липня 1848 року) (Project Gutenberg Online) Наративна структура

епістолярного роману характеризувалася бінарністю поглядів, що формувало більш багатовимірну перспективу оповіді та менш категоричну форму моральної настанови, яка була невід'ємною рисою вікторіанської етики.

Аналіз досліджень. Історія дослідження художнього тексту як знакової єдності призводить до застосування методів структуралізму та семіотики. Це є цілком закономірним, адже теоретичну основу дослідження наративу та перспективи становлять праці представників структуралістичного напрямку в літературознавстві та класичної теорії наративу Ж. Женнета, Р. Барта, А. Греймаса у поєднанні з сучасними дослідженнями теорії нарації Манфреда Ян, Мері Райян, Моніки Флуденік, Вульфа Шміда, Соні Цеман, Наталії Ігл та інших.

Про історичні передумови, які викликали появу нових модифікацій структурного напрямку з когнітивістикою, феноменологією та герменевтикою, про появу біосеміотичного підходу до аналізу знакових систем йдеться у моєму дослідженні: «Біосеміотика і наратологія: історія становлення та сучасний стан». Стислим підсумком цього процесу можна назвати звернення до наративного дискурсу як до ауто-поетичної системи, з притаманними їй категоріями суб'єктності та емерджентності, які пов'язані принципом цілепокладання, що дозволяє людині відокремлювати сутнісне від другорядного в процесі моделювання власного наративу життя (Carr, 1986: 117).

У координатах такого підходу текстуальність наративу (як сукупність облігаторних сутнісних рис реального або потенційного тексту) набуває осмислених зв'язків, навіть самостійно *формує* нові зв'язки у вигляді квантів інформації можливих (актуалізованих) або ймовірних (неактуалізованих) смислів (світів). Отже, семіотичний аналіз аутопоетичних систем, на зразок наративу, стає дослідженням способів і шляхів обміну інформацією між суб'єктами в певний визначений момент часу «тут і зараз».

Метою статті є семіотичне моделювання жіночості в епістолярних романах Анни Бронте «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу». Досягненню

мети підпорядковані такі завдання: виявити особливості формування нарративної моделі англійського епістолярного роману та окреслити способи актуалізації жіночої суб'єктності в семіотичній організації нарративу англійського епістолярного роману.

Методологічну базу дослідження становить поєднання структурно-семіотичного та риторико-герменевничного методів аналізу.

Об'єктом дослідження є знакова організація оповідної структури епістолярного роману, а **предметом** – семіотичне увиразнення фемінності в нарративному дискурсі епістолярного роману.

Виклад основного матеріалу. На думку однієї з провідних представниць німецької школи наратології Моніки Флудернік, семіотичний «обмін інформацією» стає можливим лише за умови залучення власного досвіду суб'єкта (*experience*) у порівнянні з досвідом іншого суб'єкта (*other, otherness*), що створює необхідні антиномії для виникнення (*emérgence*) нового значення, нової динамічної сутності. Прослідкувати динаміку цього процесу можливо, якщо розглядати художній нарратив не як текст, застиглий в його остаточній формі¹, а саме як динамічний процес самоідентифікації суб'єкта, формування його нарративної ідентичності, що є можливим із позицій герменевтичної феноменології.

Оповідь від першої особи як першоособова нарація епістолярного жанру створює атмосферу інтимності між суб'єктами комунікації, розкриваючи власні погляди на події, мотивуючи або інтерпретуючи вчинки інших героїв, ніби запрошуючи читача до уявного діалогу. Хоча ані Памела в романі С. Річардсона, ані Гелен у романі Анни Бронте не ведуть прямого діалогу з читачем, тобто звернення до читача як до дійової особи, на яку спроектовано комунікацію, відсутнє. На відміну від С. Річардсона, Анна Бронте знайомить читача з двома гендерно різними перспективами нарації: перша частина оповіді ведеться від імені майбутнього чоловіка Гелен – Гілберта Маркхема, а далі – від імені головної героїні – Гелен Грехем, потім оповідь знову повертається до Гілберта Маркхема, який підсумовує майбутню долю головних героїв роману.

Натомість у нарації головних героїв перед читачем постає цілісний шар культурно-естетичної своєрідності та унікальності Вікторіанської епохи, спочатку у формі розрізнених семіотичних символів як окремих мазків пензля, з подальшим поступовим розгалуженням у цілісну багато-

¹ Для цього краще застосовувати підхід структуралістської наратології

вимірну проекцію життя. Відбувається цей процес не стільки завдяки гендерним особливостям оповіді,² які відбиваються у мовленні героїв, а скільки завдяки аутопоетичності самої нарації як системи, яка спрямовує інтерпретацію у певному напрямі. Поабзацний аналіз символів, вплетених у канву першоособової нарації, дає змогу читачеві схопити вияви неприхованого смислу (Неборсіна, 2009: 215), «відчутти авторську інтенцію у піднесенні онтологічного до художнього або навпаки «спустити» художнє до онтологічного».

Галерея жіночих характерів у романі Анни Бронте представлена різними психотипами героїнь, які відрізняються не лише в портретному, але й у емоційно-дійовому реагуванні на події, що свідчить про тяжіння до реалістичного моделювання авторки (про що Анна Бронте зазначала в передмові до другого видання роману)³ як прагнення донести Правду, що в контексті Вікторіанського періоду тяжіє до посилення моральної теми в літературі та мистецтві.

Портретні описи героїнь із позиції Гілберта Маркхема характеризуються посиленою деталізацією з особливим акцентом на певних деталях-символах, як от у портретному описі його сестри Роуз: *“little merry brown eyes”, “short, reddish curls, that my mother called auburn”*, які активно апелюють до різних аспектів сенсорного сприйняття (візуального й кінетичного одночасно), що свідчить про енергійність героїні, її юність і братню симпатію героя до сестри.

Архітектонічна складність цього першого в структурі роману портретного опису жінки крізь призму сприйняття Гілберта Маркхема полягає ще в тому, що він одночасно акумулює три часові перспективи (минуле, теперішнє та майбутнє), подає їх невластиво прямою мовою самого героя. Наведу це у вигляді Схеми № 1:

[Теперішнє: тут і зараз]

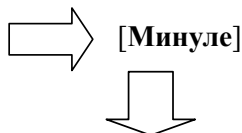


“In ascending to my room. I was met upon the stairs by a smart, pretty girl of nineteen, with a tidy,

² У передмові до другого видання роману 1848 року Анна Бронте, звертаючи увагу на гендерний аспект творчості, пише: “All novels are, or should be written for both men and women to read, and I am at a loss to conceive how a man should permit himself to write anything that would be really disgraceful to a woman, or why a woman should be censured for writing anything that would be proper and becoming for a man” (www.gutenberg.org).

³ “My object in writing the following pages was not simply to amuse the Reader; neither was it to gratify my own taste, nor yet to ingratiate with the Press and the Public: I wished to tell the truth, for truth always conveys its moral to those who are able to receive it” (www.gutenberg.org).

dumpy figure, a round face, bright, blooming cheeks, glossy, clustering curls, and little merry brown eyes. I need not tell you this was my sister Rose. She is, I know, a comely matron still, and, doubtless, no less lovely – in your eyes – than on the happy day you **first beheld her**”.



[Майбутнє з позиції минулого]

“Nothing told me then that she, a few years hence, would be the wife of one entirely **unknown to me as yet**, but destined **hereafter** to become a closer friend than even herself, more intimate than that unmannerly lad of seventeen, by whom. I was collared in the passage, on coming down, and well-nigh jerked off my equilibrium, and who, in correction for his impudence, received a resounding whack over the sconce, which, however, sustained no serious injury from the infliction; as, besides being more than commonly thick, it was protected by a redundant shock of short, reddish curls, that my mother called auburn” (The Tenant of Wildfell Hall, www.gutenberg.org).

Схема 1. Часова перспектива портретного опису “Rose”:

Дейктичні прислівники “yet”, “hereafter” виконують функцію делімітизації двох часових просторів: тепер і потім, одночасно утримуючи центральну лінію сюжету в презенсному часі та прогнозуючи розвиток подій у майбутньому. Для семіотичного аналізу наративу такий контрапункт є моментом створення інтриги як конфігураційного фактору (за Полем Рікером) та певним способом вирішення парадоксу часу за допомогою поетичного акту (Рікер, 1998: 80), а з позиції композиції він є важливим елементом цілісності самого наративу в його інтенційній спрямованості на результат.

Прагнення реалістичності зображення як відзеркалення *Правди* пронизує не лише портретні описи персонажів, але й пряме мовлення у формі діалогів і монологів. Наративні ситуації діалогу в романі Анни Бронте здебільшого постають полем посиленої риторики етичного плану, в якій герої роману намагаються навести аргументи на користь своєї етичної позиції. Акцент на моральній проблематиці є закономірним, адже художня література насамперед вважається філософією моралі (Larson, 2001). Однак у контексті Вікторіанської епохи звернення Анни Бронте до моралі було швидше соціальним викликом існуючій

моралі, ніж даниною моді моралізаторства того часу.

В поле критики автора потрапляє соціальний статус жіноцтва, сформований патріархальною традицією пуританізму й закріплений на законодавчому рівні, особливості світського життя та роль жінки в ньому: розповсюдження пліток, схильність до моралізаторства інших, сватівство, відсутність особистого простору, суцільна присвята себе сім’ї, чоловіку та служінню Богу тощо. Весь твір Анни Бронте пронизує філософське питання сенсу буття людини, жінки та проблеми її самореалізації, де неабияку роль відіграє освіта. При цьому рекурентно ненав’язливою ідеєю постають спосіб і глибина внутрішнього консенсусу жіночих персонажів щодо усталених норм поведінки та моралі.

В романі подано певну антологію жіночих доль, різних у своїй маніфестації, які не викликають морального осуду суспільства. В парадигмі культурних цінностей Вікторіанської епохи легітимне право заміжньої жінки на самостійне від чоловіка проживання було можливе лише у випадку його смерті (тема розлучення, тим паче ініційованого жіночою стороною, викликала осуд та зневагу суспільства і реалізовувалася у формі суспільного або індивідуального моббінгу). Тому поява самотньої жінки з дитиною в романі «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу» трактувалася лише як поява «вдови з дитиною» (“mourning widow”).

Просліджуємо моделювання етичної проблематики в романі. Так, моральна проблематика експліцитно обговорюється в прямому монологічному та діалогічному мовленні персонажів, проте іконічне увиразнення певних символічних деталей потребує інтерпретації на фоні ширшого контексту, за межами конкретного смислу. Наприклад, жіноча прив’язаність до котів протиставляється чоловічій прихильності до собак, полювання тощо: “I believe it is natural for our *unamiable* sex to dislike the creatures <...> for you ladies lavish so many caresses upon them”, – коментує Гілберт Маркхем свою розмову з доньками вікарія.

За методом семіотичних антиномій формується певний логічний силогізм: чоловіки не є привітними – вони не граються з котами, жінки прихильні до котів, тому вони милі, якщо чоловік прихильно ставиться до котів, тоді він привітний, що суперечить першому твердженню “our *unamiable* sex”. Символ kota як милої домашньої тварини в контексті роману належить до жіночого світу (поповнюючи низку інших іконічних символів, наприклад дотримання «правил хорошого тону»: не брати дітей із собою на світські візити,

робити візити ввічливості, бути привітною незалежно від настрою, уникати виявів почуттів до дитини як небезпеки «зіпсувати» її тощо).

Окремою лінією проступають символи, які увиразнюють маніфестацію маскулінності у вікторіанському суспільстві, на протигагу фемінності, які Анна Бронте піддає критиці устами героїв. У прикладі з домашніми улюбленцями засобами семіотичної логіки вибудовується певні антиномії, які утворюють дискурс роману на перетині двох гендерних світоглядів і їх семіотичного заперечення в ході нарації. Опозиції, які виникають, утворюються неспіврозмірністю тематичного (конкретного) змісту та поетичного смислу (поетичної правди – *truth*), як опозиція між онтологічним і символічним представленням життя.

Процес інтерпретації призводить до пошуку імпліцитного значення символів, яке реалізується через семіотичні антиномії, побудовані за принципом взаємозаперечення. Те, що визнано сталою ознакою одного семіотичного поля (фемінності наприклад), набуватиме абсолютно протилежного значення в іншому семіотичному полі (маскулінності) і навпаки (Таблиця 1). Характеристика головної героїні роману Анни Бронте Гелен Гре-хем більше тяжіє до маскуліного типу поведінки, закладеному в низці семіотичних кодів маскуліного поля (Таблиця 1).

Висновки. Наративна модель епістолярного роману фокусується навколо дієтичного (першоособового) наратора, який є учасником подій оповіді та виконує роль наративного центру. Зміна перспективи оповіді, яка ведеться від імені двох різних героїв, як у романі Анни Бронте «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу», стає активним чинником формування багатосторонньої характеристики персонажів, урізноманітнює наратив новими видами оповіді (жіноча оповідь, чоловіча оповідь), покликаними допомогти читачу в процесі інтерпретації художнього смислу.

Структурно-семіотичний метод аналізу у поєднанні з риторико-герменевтичним прочитанням допомагає з'ясувати внутрішню інтенціональність художнього твору через розгляд знакової системи наративу. Епістолярний роман Анни Бронте «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу» містить гендерно-марковану сітку кодів, розташованих за принципом антиномій, які утворюють модель фемінності в романі «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу», що слугують катализатором динамічності сюжету роману, долаючи художню обмеженість епістолярної форми викладу. **Перспективи дослідження** полягають у семіотичному моделюванні концепту «гендер» в англійському та англійськомовному романі XIX століття.

Таблиця 1



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Неборсіна Н. П. Інтерпретація художнього твору: риторико-герменевтичний аспект. Проблеми семантики слова, речення та тексту. 2009. Вип. 23. С. 210–217.
2. Рікер П. Время и рассказ: в 2-х т. М.; СПб. : Университетская книга, 1998. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. С. 80–81.
3. The Project Gutenberg eBook, The Tenant of Wildfell Hall, by Anne Bronte. Retrieved 17.04.2020 from <https://www.gutenberg.org>.
4. Sage Lorna et al. (1999). The Cambridge Guide to Women's Writing in English. Cambridge University Press.
5. Larson Jil (2001). Ethics and Narrative in the English Novel, 1880-1914. Cambridge : Cambridge University Press. DOI:10.1017/CB09780511483141.
6. Mullan John; Shrimpton Nicholas et al. English Literature. Retrieved 20.04.2020 from <https://www.britannica.com/art/English-literature/The-novel>.
7. Carr D. (1986). Narrative and the real world: an argument for continuity. *History and Theory*. 25 (2), P. 117–131.

REFERENCES

1. Carr D. (1986). Narrative and the real world: an argument for continuity. *History and Theory*. 25 (2), P. 117–131.
2. Mullan J., Shrimpton N. et al. English Literature. Retrieved on 20.04.2020 from <https://www.britannica.com/art/English-literature/The-novel>.
3. Larson J. (2001). Ethics and Narrative in the English Novel, 1880-1914. Cambridge : Cambridge University Press. DOI:10.1017/CB09780511483141.
4. Neborsina N. P. (2009). Interpretatsiia khudozhnoho tvoruu: rytoryko-hermenevtychnyi aspekt. [Fiction text interpretation: rhetorical-hermeneutic aspect]. *Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu*. V. 23. P. 210–217 [in Ukrainian].
5. Riker P. (1998). *Vremya i rasskaz: v 2-h t.* [Time and Narration]. М.; SPb. : Universitetskaya kniga, T. 1 Intriga i istoricheskiy rasskaz. P. 80–81 [in Russian].
6. Sage L. et al. (1999). The Cambridge Guide to Women's Writing in English. Cambridge University Press.
7. The Project Gutenberg eBook, The Tenant of Wildfell Hall, by Anne Bronte. Retrieved on 17.04.2020 from <https://www.gutenberg.org>.

Наталія ЛОСКУТОВА,
orcid.org/0000-0002-2536-0462

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької та французької філології
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) fleurdetash@gmail.com

ПОЛІСЕМІЯ В КІНЕМАТОГРАФІЧНІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються особливості лексико-семантичного процесу полісемії в кінематографічній терміносистемі французької мови (далі – КТФМ). Присутність полісемії у сфері термінології можна пояснити суспільною потребою в постійній зміні та вдосконаленні людських знань. Попри суворість вимог, які висувуються до термінів щодо точності їхніх значень, проведені дослідження показують, що в КТФМ таке явище, як полісемія, наявне, але не дуже поширене: багатозначними є 4% французькомовних кінематографічних термінів (далі – КТ). Було виявлено, що багатозначними можуть бути як монолексемні, так і полілексемні КТ, але більшість у КТФМ становлять саме монолексемні терміни (85,1%, 183 КТ). Було встановлено, що кількість значень у багатозначних КТ може варіюватися від двох до шести. Французькомовні полісеманти переважно є двозначними (84,7%, 182 КТ), а наявність трьох і більше значень у межах КТФМ є скоріше винятком.

Було з'ясовано, що у КТФМ полісемія розвивається за такими типами переносу лексичного значення: метонімічний і метафоричний переноси, а також розширення та звуження лексичного значення. Найбільш частотним шляхом творення нових значень виявився метонімічний перенос, за якого є реальний зв'язок між названими терміном предметами або явищами (60,1%, 154 перенесення). У КТФМ метонімічний перенос розвивається за такими типами суміжності: дія, процес → предметне значення; частина → ціле; прийом, метод → об'єкт, інструмент; місце → об'єкт, суб'єкт; вмістилище → вміст; матеріал → виріб; суб'єкт → інструмент. З усіх типів метонімічного переносу лише моделі «процес → предметне значення» та «частина → ціле» є найбільш продуктивними в КТФМ.

Метафоричний розвиток полісемії у КТФМ є менш частотним у порівнянні з метонімічним переносом (22,3%, 57 перенесень). Було виокремлено такі типи метафоричних переносів: за подібністю функцій або способу дії; за зовнішньою подібністю; за схожістю характеристик, явищ. Найбільш поширений перенос за подібністю функцій (44 перенесення).

12,5% КТ (32 перенесення) у КТФМ було утворено шляхом розширення значення, яке передбачає збільшення семантичного обсягу терміна. Щодо звуження значення КТ, воно виявилось нечастотним типом полісемічного переносу (5,1%, 13 перенесень).

Процеси розвитку багатозначності в межах КТ безпосередньо обумовлені явищами кінематографічної дійсності. Французькій мові не вдалося уникнути явища полісемії, що пояснюється розвитком поняттєвої системи кінематографії, обумовленим технічним прогресом, що спричиняє зміни в семантичній структурі терміна.

Ключові слова: терміносистема, термін, полісемія, метонімічний перенос, метафоричний перенос, розширення значення, звуження значення.

Nataliia LOSKUTOVA,
orcid.org/0000-0002-2536-0462

Candidate of Philology,
Assistant Professor at the Department of German and French Philology
of Mariupol State University
(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) fleurdetash@gmail.com

POLYSEMY IN THE CINEMATOGRAPHIC TERM SYSTEM OF THE FRENCH LANGUAGE

The article deals with the peculiarities of the lexical and semantic process of polysemy in the cinematographic term system of the French language (CTSFL). The presence of polysemy in the field of terminology can be explained by the social need for constant modification and improvement of human knowledge. Despite the strict requirements for the terms regarding the accuracy of their meanings, researches show that in CTSFL, such a phenomenon as polysemy exists, but it is not very common: 4% of French cinematographic terms (CT) are polysemantic. It was revealed that both monolexic and polylexemic CT can be polysemantic, but the vast majority of CTSFL consists of monolexic terms (85.1%, 183 CT). It was stated that the number of meanings in polysemantic CT can vary from two to six. French polysemantic terms

have mostly two meanings (84.7%, 182 CT), and the presence of three or more meanings within the CTFM is rather an exception.

It was ascertained that in CTFM polysemy develops according to the following types of the transfer of lexical meaning: metonymic and metaphorical transfers, as well as the expansion and narrowing of lexical meaning. The most frequent way to create new meanings was metonymic transfer, in which there is a real connection between the objects or phenomena that are denoted by the term (60.1%, 154 transfers). In CTFM, it develops according to the following types of adjacency: action, process → result, object; part → whole; technique, method → object, instrument; place → object, subject; container → content; material → product; subject → instrument. Of all metonymic transfer models, only the process → result, object and part → whole models are the most productive in CTFM.

Metaphorical development of polysemy in CTFM is less frequent in comparison with metonymic transfer (22.3%, 57 transfers). The following types of metaphorical transfers were identified in the CTFM: the similarity of functions or mode of action; visual similarity; the similarity in characteristics and phenomena. The most widespread transfer is based on similarity of functions or mode of action (44 transfers).

12.5% of the CT (32 transfers) in the CTFM were formed by expanding the meaning, providing for an increase in the semantic volume of the term. Regarding to the narrowing of the meaning of CT, it turned out to be an infrequent type of polysemic transfer (5.1%, 13 transfers).

The processes of the development of polysemy within the framework of CT are closely related to the phenomena of the cinematographic reality. The French language could not avoid the phenomenon of polysemy, that is explained by the development of the conceptual system of cinematography, due to technical progress, which causes modifications in the semantic structure of the term.

Key words: term system, term, polysemy, metonymic transfer, metaphorical transfers, expansion of the meaning, narrowing of the meaning.

Постановка проблеми. XX і XXI століття другого тисячоліття ознаменувалися науково-технічною революцією й бурхливим розвитком усіх галузей людського знання. Природним наслідком цього процесу стало різке збільшення кількості спеціальних термінів, покликаних номінувати нові поняття. Кількісний склад більшості терміносистем збільшився в рази. Водночас учені зіткнулися з проблемою номінації нових понять, оскільки «конкретність досвіду безмежна, ресурси ж найбагатшої мови суворо обмежені» (Сепир, 1993: 65). Жодна мова не в змозі реагувати на кожну інновацію створенням окремої лексеми – це призвело б до неконтрольованого збільшення словникового складу, внаслідок чого мова перестала б служити адекватним засобом спілкування. Як наслідок, наявні в терміносистемах терміни піддаються закономірному впливу загальномовного процесу полісемії, що спричинило виникнення діалектичного протистояння: моносемічність, до якої прагне термін, зіткнулася з багатозначністю терміна, породженого законом економії мовних засобів.

Аналіз досліджень. Розв'язанню цієї проблеми присвячені численні лінгвістичні праці: статті, монографії, підручники, дисертаційні дослідження визнаних українських і закордонних учених Б. Н. Головіна, С. В. Гриньова, В. П. Даниленко, Л. А. Капанадзе, Т. Р. Кияка, В. М. Лейчика, Д. С. Лотте, О. О. Реформатського, Л. О. Симоненко, О. В. Суперанської; L. Guilbert, G. Petit, A. Polguère, A. Rey, G. Rondeau, A. Sauvageot. Ряд учених висуває постулат про те, що полісемія – це крайній негативний явище в термінології та його

потрібно позбавлятися будь-якими способами (Кияк, 1989; Лотте, 1932; Реформатский, 1986). Ця думка базується на тому, що, безсумнівно, однією з найважливіших і бажаних ознак терміна є однозначність (Durieux, 1996–1997: 89). Перша вимога, яка повинна висуватися до терміна, – це чітко обмежена професійна сфера вживання, в межах якої термін повинен логічно й однозначно відповідати певному поняттю, точно номінувати його, внаслідок чого досягається моносемічність терміна. Незважаючи на те що полісемія є природним проявом дії основних законів розвитку лексичного складу мови, її присутність у межах однієї термінології є вкрай небажаною і під час її впорядкування слід домагатися однозначного співвідношення слова й поняття.

На думку інших учених (чию точку зору ми поділяємо), присутність полісемії у сфері термінології можна пояснити суспільною потребою в постійній зміні й вдосконаленні людських знань (Лейчик, 2007; Даниленко, 1993; Туровська, 2005). Але оскільки ресурси мови для вираження нових понять є обмеженими, це сприяє подальшому семантичному розвитку наявного терміна. Як лінгвістична універсалія, полісемія дає змогу економити засоби вираження, збільшуючи номінативний потенціал мови (Haton, 2006: 33). У термінології полісемія терміна підкреслює глибину вивченості певної ідеї, поняття і є результатом існування груп термінів, пов'язаних між собою причинно-наслідковими та іншими відношеннями (Крыжановская, 1987: 122).

Найчастіше полісемія розвивається на підставі виникнення у непохідних термінів з прямим

значенням переносного, фігурального значення (Mazaleyrat, 2010: 12), яке нашаровується на пряме значення та сприяє розвитку багатозначності терміна (Будагов, 2003: 44). Полісемія може розвиватися за такими типами переносу лексичного значення: метонімічний і метафоричний переноси, розширення та звуження лексичного значення. Лінгвісти зазначають, що найбільш частотними шляхами появи нових значень у межах однієї терміносистеми є метафоричний і метонімічний переноси (Чистюхина, 2011; Ruiz Quesnou, 2010).

Таким чином, вивчення полісемії в термінології, механізмів її утворення та прояву все ще є актуальним питанням в сучасній лінгвістиці. Однак, не зважаючи на наявність величезної кількості праць, присвячених цій проблемі, ще не всі терміносистеми були піддані детальному аналізу. Однією з таких терміносистем є терміносистема кінематографії. Натепер наявні дослідження, присвячені аналізу структурно-семантичних особливостей кінематографічних термінів у російській мові (Лебедева, 1984), в англійській мові (Демчук, 2017), в українській мові (Василяйко, 2013). Проте у мовознавстві відсутні роботи, присвячені дослідженню полісемії у кінематографічній терміносистемі французької мови (далі КТФМ).

Актуальність дослідження визначається лакунами у вивченні полісемії як одного з системних явищ французької мови.

Мета статті – проаналізувати типи полісемічних переносів і семантичної організації кінематографічних термінів у французькій мові. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: виокремити й схарактеризувати основні семантичні типи полісемантів у КТФМ, проаналізувати специфіку полісемічних переносів у цій терміносистемі.

Об'єктом дослідження виступає КТФМ. Предметом дослідження є опис і структурно-семантичний аналіз полісемічних відношень між французькомовними КТ.

Матеріалом дослідження слугували 5388 французькомовних КТ, дібраних методом суцільної вибірки з лексикографічних джерел, зі спеціалізованих друкованих видань, з нормативно-правових актів і кінематографічних інтернет-ресурсів.

Виклад основного матеріалу. Лексико-семантичний процес полісемії – невіддільна складова частина КТФМ, оскільки терміни-полісеманти є характеристикою парадигмального представлення терміносистеми. Попри суворість вимог, що висуваються до термінів щодо точності їхніх значень, проведені дослідження показують, що в КТФМ таке явище, як полісемія, наявне, але

не дуже поширене: багатозначними є 4% французьких КТ (215 термінів). Необхідність у появі додаткового значення виникає тоді, коли наявне у терміносистемі поняття уточнюється і з'являється потреба розмежування, наприклад, дії та її результату, жанру та твору, який належить до цього жанру. Так, французькомовний КТ *bruitage (m)* на початку виникнення кіномистецтва мав значення «штучна реконструкція шумів, які супроводжують дію фільму». З розвитком звукового кінематографа й появою терміна *саундтрек* у нього з'являється друге значення: «метод створення саундтреку з шумами й ефектами, які необхідні за сценарієм фільму» (Camredon, 2001: 30).

Було виявлено, що багатозначними можуть бути як монолексемні, так і полілексемні КТ, але більшість становлять саме монолексемні терміни (85,1%, 183 КТ). Це пояснюється тим, що у монолексемного терміна зміна семантичної структури (на основі перенесення, зіставлення, уподібнення схожих ознак) відбувається легше, ніж у полілексемної одиниці, внаслідок регулярної відтворюваності й частотності мовних елементів. До того ж терміносполучення характеризується структурною й змістовою єдністю, і виникнення додаткового значення в одного з компонентів має бути семантично узгоджене з конкретизатором, який містить певне терміносполучення. Як приклад наведемо КТ *film (m) cinématographique*, що спочатку позначав кіноплівку (на відміну від *pellicule (f) cinématographique*). Згодом у цього КТ з'явилося значення «кінофільм», але за законом мовних зусиль це терміносполучення скоротилося до монолексемного КТ *film*, яке наразі налічує 5 значень (Le grand dictionnaire terminologique). Отже, можна стверджувати, що характерною рисою КТФМ є багатозначність саме монолексемних полісемічних КТ.

За результатами дослідження було встановлено, що кількість значень у багатозначних КТ може варіюватися від двох до шести. Статистичний аналіз установив перевагу двозначних термінів (84,7%, 182 КТ). Так, двозначний французькомовний КТ *doublage (m)* у першому значенні використовується на позначення виконання ролі по черзі двома акторами (Montvalon, 1987: 155). З часом, коли найбільш популярні фільми почали демонструватися за кордоном, так стали називати заміну текстової частини звукового фільму перекладом на іншу мову (Montvalon, 1987: 155).

Друге місце за продуктивністю становлять тризначні полісемічні КТ (13%, 28 КТ). Наприклад, тризначний французькомовний КТ *action (f)* має значення «елементарна складова кінемато-

графічної дії». Також під цим терміном розуміють хід подій фільму, розвиток сюжету (від початку і до кінця фільму). Цікавим є третє значення, яке позначає наказ «Почали!», після якого актори приступають до гри в монтажному кадрі. На знімальному майданчику це слово звучить після традиційного набору команд: «Тиша! Камера! Мотор!» (французькою *Silence! Moteur! Ça tourne!*) (Montvalon, 1987: 17).

Чотири-, п'яти- й шестизначні КТ трапляються у КТФМ у поодиноких випадках, їхня загальна кількість не перевищує 2,3% (5 КТ). Найбільшу кількість значень нараховує КТ *cinéma (m)*, який є апокопом від терміна *cinématographe (m)*. Цим терміном назвали винахід братів Огюста й Луї Люм'єр, який було вперше продемонстровано широкій публіці 28 грудня 1895 р. у закладі «Гран-кафе» на бульварі Капуцинів у Парижі. КТ *cinématographe* був утворений від грецького *kinema* – рух і *graphein* – писати.

Протягом перших декількох років від винаходу кінематографії термін *cinématographe* позначав знімальний або проєкційний апарат. Потім у значенні знімального апарату у французькій мові закріплюється запозичений КТ *caméra (f)*, а на позначення проєкційного апарату використовуються КТ *appareil (m) de projection* та *projecteur (m)*. Згодом термін *cinématographe* внаслідок розширення значення починає позначати «систему створення й показу фільмів, розроблену братами Люм'єр» (Montvalon, 1987: 100).

Успіх винаходу братів Люм'єр був величезний, він поширюється повсюдно: створюються кіностудії, організуються покази кінотворів, винаходять і розробляють матеріали, засоби, що мають відношення до кіносправи. Відповідно, значення КТ *cinématographe* продовжує збагачуватися, і незабаром під ним розуміють: 1) мистецтво створення фільмів, техніку зйомок; 2) діяльність, пов'язану з реалізацією й комерціалізацією кінопродукції; 3) сукупність кінотворів; 4) переглядовий, проєкційний зал, кінотеатр (Montvalon, 1987: 100). Останнє значення виникло на основі метонімічного переносу, і саме в цьому значенні термін *cinématographe (m)* стали скорочувати в розмовній мові до форми *cinéma (m)*. Якийсь час обидва терміни функціонували паралельно.

З плином часу кінематографія завойовує весь світ і перетворюється на повноцінний вид мистецтва, стає індустрією дозвілля й складовим компонентом медіакультури. КТФМ стрімко розвивається, і термін *cinématographe* вживається дедалі рідше, в основному в спеціалізованій технічній літературі. Сьогодні французькі словники трак-

тують термін *cinématographe* у двох значеннях: 1) апарат, винайдений братами Люм'єр; 2) застарілий синонім *cinéma* (Larousse.fr). Своєю чергою термін *cinéma* стає полісемічним, кількість його значень збільшується: він акумулює значення застарілого КТ *cinématographe* і позначає такі поняттєві сфери: 1) виробничий процес створення фільмів; 2) демонстрація фільмів; 3) технічні методи, прийоми кіномистецтва; 4) кінотеатр; 5) кінематографія як специфічний вид мистецтва; 6) сукупність процесів виробництва, об'єднаних за групами (Montvalon, 1987: 96).

Тож ми можемо зробити висновок, що французькомовні полісеманти переважно є двозначними, а наявність трьох і більше значень у межах кінематографічної терміносистеми є скоріше винятком.

Було з'ясовано, що у КТФМ полісемія розвивається за такими типами переносу лексичного значення: метонімічний і метафоричний переноси, а також розширення та звуження лексичного значення. Найбільш частотним шляхом творення нових значень виявився метонімічний перенос, за якого є реальний зв'язок між названими терміном предметами/об'єктами (60,1%, 154 перенесення). Лінгвісти називають подібний перенос метонімічним типом полісемії (Даниленко, 1993: 32). У КТФМ він розвивається за такими типами суміжності: дія, процес → предметне значення; частина → ціле; прийом, метод → об'єкт, інструмент; місце → об'єкт, суб'єкт; вмістилище → вміст; матеріал → виріб; суб'єкт → інструмент.

Статистичні дані свідчать, що у КТФМ найбільш продуктивним типом метонімічного переносу є перенос лексичного значення з дії або процесу на предметні значення, які взаємодіють з процесуальними (77 перенесень). Так, французькомовний КТ *collage (m)* спочатку позначав операцію, яка полягала у склеюванні двох фрагментів фільму під час монтажу (Montvalon, 1987: 114). Згодом, шляхом перенесення дії на її результат, у цього КТ виникає значення «склеїка», тобто «місце з'єднання двох шматків кіноплівки, які склеюються під час монтажу або під час кінопоказу, якщо кіноплівка випадково порветься» (Passek, 2001: 275).

У межах моделі *дія, процес → предметне значення* у КТФМ встановлено такі підтипи метонімічних переносів: дія, процес → результат; дія → прийом, метод; дія → суб'єкт; дія → галузь, наука; дія, процес → показник. Найбільш частотним визнано підтип переносу значення з дії на її *результат* (52 перенесення). Найчастіше «грішать» багатозначністю абстрактні віддієслівні іменники, які,

позначаючи процес, починають також позначати й притаманні їм предметні значення. Наприклад, КТ *vedettisation (f)* спочатку позначав процес зведення кіноактора/кіноакторки в ранг кінозірки, поводження з ним/нею як зі знаменитістю, а потім так почали іменувати сам факт отримання статусу кінозірки (Larousse.fr). КТ *coproduction (f)* первісно мав значення «процес спільного виробництва кінофільму декількома кіновиробниками» (Larousse.fr), а згодом самі фільми, виготовлені таким чином, отримали таку ж назву.

Також розповсюдженим є метонімічний перенос *дія* → *прийом, метод* (16 перенесень), який відбувається тоді, коли дія чи спосіб її продукування лягають в основу нового кінематографічного методу або кінематографічного прийому: КТ *raporamiq ue (m)* використовувався на позначення плавного руху камери з одночасним розворотом навколо горизонтальної чи вертикальної осі (Samredon, 2001: 30). Згодом таку ж назву отримав і метод кінознімання, за яким оператор повертає кінокамеру в горизонтальному чи вертикальному напрямках.

Інші підтипи переносів з дії на предметні значення виявилися непродуктивними, вони представлені поодинокими прикладами. Так, підтип *дія* → *галузь, наука* можна проілюструвати прикладом КТ *distribution (f)*, коли від початкового значення «сукупність дій, які дають змогу здійснювати показ фільму в кінозалі», виокремлюється значення «галузь кіноіндустрії, яка забезпечує прокат фільмів у кінотеатрі» (Larousse.fr).

Друге місце за продуктивністю з-поміж типів суміжностей у КТФМ посідає різновид метонімії, заснований на суміжності *частина* → *ціль* й навпаки (47 перенесень). У межах цієї моделі цікавим видається приклад метонімічного переносу *твір* → *жанр*, оскільки між цими поняттями існують відношення «рід – вид» і одне поняття є складовою частиною іншого. Так, процес становлення жанрів у кінематографі найчастіше йде шляхом від появи поодиноких оригінальних творів до створення за їх зразком серії продуктів, які за низкою узагальнених характеристик формують окремий кіножанр. Наприклад, *western (m)*: 1) пригодницький фільм із життя ковбоїв про освоєння заходу Америки у XIX ст.; 2) жанр американського кіно, який отримав розповсюдження також за межами Сполучених Штатів Америки (Passek, 2001: 1356); *cinéroman (m)*: 1) художній кінофільм з багатьма дійовими особами, широким охопленням подій, життєвих явищ; 2) кінематографічний жанр, що об'єднує такі фільми (Montvalon, 1987: 542).

Третє за продуктивністю місце у КТФМ посідає перенос з використовуюваного в кіномистецтві *прийому, методу* на *об'єкт, інструмент дії* або його здібності, а також на результат використання цього прийому (16 перенесень). Французькомовний КТ *arrêt (m) sur image* первісно позначав процес під час монтажу, що полягав у зупинці на певному кінематографічному плані, важливість якого режисер хотів підкреслити. З часом цю назву перенесли на пристрій для зупинки проектора, який давав змогу перервати просування плівки під час проектування й зупинити її на певному зображенні (Le grand dictionnaire terminologique).

Інші типи метонімічного переносу в КТФМ представлені поодинокими прикладами (14 перенесень). Наприклад, тип метонімічного переносу *material* → *виріб* можна проілюструвати КТ *pellicule (f)*, який спочатку мав значення «світлочутлива плівка для кінознімання та друкування кінофільмів» (Montvalon, 1987: 335), а потім так стали називати кінофільми загалом (17).

Отже, з усіх моделей метонімічного переносу лише моделі *процес* → *предметне значення* та *частина* → *ціль* є найбільш продуктивними в КТФМ. Це пов'язано з тим, що процес як мотивувальна категорія й результат як мотивована категорія найважливіші в професійній діяльності, а відношення *частина* → *ціль* продиктовані законами розвитку системи від конкретного до загального.

Метафоричний розвиток полісемії в КТФМ є менш частотним у порівнянні з метонімічним переносом (22,3%, 57 перенесень). У КТФМ було виокремлено такі типи метафоричних переносів: за подібністю функцій або способу дії; за зовнішньою подібністю; за схожістю характеристик, явищ.

Найбільшого поширення отримав перенос за подібністю функцій або способу дії (44 перенесення). Спільність або близькість функцій, дій, виконуваних суб'єктом чи об'єктом, ґрунтується на семних взаємодіях: денотат містить істотну, функціональну ознаку, присутню в семному складі твірної лексеми. Так, КТ *amorce (f)* позначає об'єкт або персонажа, що перебуває поруч із камерою, на передньому плані й частково приховує основний об'єкт або основну дію знімання. Цей термін потрапив до КТФМ із загальноживотної лексики, де він позначав приманку для риби, що висить на вудці в рибалки. Оскільки функція наживки – приховати гачок, то й об'єкт/персонаж, що перебувають на першому плані, повинні, за задумом режисера, приховати важливу частину головного об'єкта/дії в кадрі. Друге значення КТ *amorce* «ділянка кіноплівки без зображень, яка

прикріплена на початку або на кінці бобіни» (*Le grand dictionnaire terminologique*), виникло на основі звуження іншого значення слова *amorcer* «будь-який елемент, який розміщено на початку виробу, зазвичай у вигляді смужки» (*Le grand dictionnaire terminologique*).

Поширеність використання функціонального переносу пояснюється тим, що під час порівняння семантичний розвиток КТ спирається на спільність функцій, не беручи до уваги зовнішні характеристики об'єкта. КТ у такому випадку хоч і позначає різні реалії, але все ж зберігає семантичний зв'язок між значеннями.

Друге місце за продуктивністю посідає метафоричний перенос за зовнішньою подібністю (9 перенесень). Наприклад, термін *chutier (m)* позначає лоток, ящик, у який кладуть шматки відрізаної плівки, призначені для подальшого монтажу. За аналогією з зовнішньою формою цього ящика в цьому КТ розвивається нове значення «вмістилище, тека для зберігання цифрових даних, що мають відношення до нелінійного монтажу» (*Le grand dictionnaire terminologique*; Passek, 2001: 256).

Метафоричний тип переносу за схожістю характеристик явищ відзначено лише у 4 випадках. Так, термін *fenêtre (f)*, утворений шляхом метафоричного переносу від загальнолітературного слова, у КТ позначає прямокутний отвір у кіноапараті, призначений для просування неекспонованої кіноплівки. Також на основі метафоричного переносу від тієї ж лексики КТ *fenêtre (f)* розвиває значення «частина зображення або кадру, до якої застосовується цифровий ефект» (*Le grand dictionnaire terminologique*; Montvalon, 1987: 186).

12,5% КТ (32 перенесення) у КТФМ було утворено шляхом розширення значення, яке передбачає збільшення семантичного обсягу терміна. Терміни набувають нових значень за допомогою розширення функцій початкових явищ: друге значення передає додаткові ознаки, що накладаються на початкову семантику. Наприклад, КТ *plateau (m)* спочатку називали тільки місце у кіностудії, де були встановлені декорації і відбувалося

кінознімання. Згодом цим терміном стали називати будь-яке місце, де розташовані декорації й ведеться фільмування (Passek, 2001: 1012).

Щодо звуження значення КТ, у процесі чого семний склад терміна відбиває лише частину предметів, явищ, що фіксуються початковим значенням, воно виявилось нечастотним типом полісемічного переносу (5,1%, 13 перенесень). Якщо спочатку терміном *écran (m) de projection* іменовували будь-яку напівпрозору або відбивну поверхню, що давала змогу спостерігати проєктоване зображення, то з часом термін звузив своє значення, і тепер так називають тільки плоску або вигнуту білу поверхню, призначену для проєкції кінофільмів (*Le grand dictionnaire terminologique*).

Висновки. Таким чином, процеси розвитку багатозначності в межах кінематографічної терміносистеми безпосередньо обумовлені явищами кінематографічної дійсності. Попри вимогу однозначності, що висувається до термінів, не всі кінематографічні терміни їй відповідають. Французькій мові не вдалося уникнути явища полісемії, що пояснюється розвитком поняттєвої системи кінематографії, обумовленим технічним прогресом, що спричиняє зміни в семантичній структурі терміна. Кількість значень у термінів-полісемантів рідко перевищує 2 значення. Полісемія властива переважно монолексемним термінам. Найбільш поширеним способом творення полісемантів у кінематографічній терміносистемі французької мови є метонімія, у межах якої найчастотніше відбувається перенос значень з дії, процесу на предметне значення, а також з частини на ціле. Друге місце за частотністю посідає метафоричний перенос. Інші типи переносів, такі як розширення або звуження лексичного значення, виявилися нечастотними в досліджуваній терміносистемі.

Наведений у розвідці аналіз кінематографічних термінів-полісемантів відкриває можливості для порівняльних досліджень у сфері парадигмальних відношень в інших мовах. На подальший розгляд заслуговує студіювання особливостей кінематографічних термінів-полісемантів в українській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будагов Р. А. Введение в науку о языке : учебное пособие. Москва : Добросвет, 2003. 544 с.
2. Василяк І. Ю. Лексико-семантичні відношення в українській термінології кіномистецтва. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2 (2). С. 113–119.
3. Лингвистический аспект стандартизации терминологии / В. П. Даниленко и др. Москва : Наука, 1993. 127 с.
4. Демчук Т. Г. Структурно-семантичний аналіз термінів кіномистецтва в англійській мові. *Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах*. 2017. Вип. 33–34. С. 17–24.
5. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения. Киев : УМК ВО, 1989. 104 с.
6. Крыжановская А. В., Симоненко Л. А. Актуальные проблемы упорядочения научной терминологии. Киев : Наукова думка, 1987. 164 с.

7. Лебедева О. Н. Русская кинематографическая лексика (структурно-семантический анализ) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Днепропетр. гос. ун-т им. 300-летия воссоединения Украины с Россией. Днепропетровск, 1984. 205 с.
8. Лейчик В. М. Терминоведение : предмет, методы, структура. 3-е изд. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
9. Лотте Д. С. Упорядочение технической терминологии. *Соц. реконструкция и наука*. 1932. Вып. 3. С. 139–154.
10. Реформатский А. А. Мысли о терминологии. *Современные проблемы русской терминологии* : сборник статей. Москва : Наука, 1986. С. 163–198.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии : пер. с англ. / ред. и предисл. А. Е. Кибрика. Москва : Прогресс ; Универс, 1993. 656 с.
12. Туровська Л. В. Військові звання та посади в Україні : монографія. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 160 с.
13. Чистюхина С. Н. Междотраслевая полисемия в терминологической системе современного английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 ; Моск. гос. гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. Москва, 2011. 182 с.
14. Camredon J.-C., Luxereau F. Glossaire des termes de l'audiovisuel et du multimédia (du Cinématographe à l'Internet). Paris : Ed. Frison-Poche, 2001. 158 p.
15. Durieux C. Pseudo-synonymes en langue de spécialité. *Cahier du CIEL. Problèmes de classement des unités lexicales*. 1996–1997. P. 89–114.
16. Haton S. Analyse et modélisation de la polysémie verbale dans une perspective multilingue : le dictionnaire bilingue vu dans un miroir : thèse de doctorat / Université de Nancy 2. Nancy, 2006. 316 p.
17. Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. URL: <https://www.larousse.fr/> (дата звернення: 14.05.2020).
18. Le grand dictionnaire terminologique. URL : <http://www.granddictionnaire.com/> (дата звернення : 14.05.2020).
19. Mazaleyrat H. Vers une approche linguistico-cognitive de la polysémie. Représentation de la signification et construction du sens : thèse de linguistique / Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II. Clermont-Ferrand, 2010. 362 p.
20. Montvalon C. Les mots du cinéma. Paris : Bélin, 1987. 514 p.
21. Passek J.-L. Dictionnaire du cinéma. Paris : Larousse, 2001. 1432 p.
22. Ruiz Quemoun F. E. La polysémie dans la terminologie de la recherche scientifique. *Anales de Filología Francesa*. 2010. № 18. Pp. 439–460.

REFERENCES

1. Budagov R. A. Vvedenie v nauku o yazyke : ucheb. posobie. [Introduction to the science of language : training manual]. Moskva : Dobrosvet, 2003. 544 s. [in Russian].
2. Vasyliiaiko I. Yu. Leksyko-semantychni vidnoshennia v ukrainskii terminologii kinomystetstva [Lexical and semantic relations in Ukrainian terminology of cinematography]. *Terminological bulletin*. 2013. Issue 2 (2). S. 113–119. [in Ukrainian].
3. Danilenko V. P., Volkova I. N., Morozova L. A., Novikova N. V. Lingvisticheskiy aspekt standartizatsii terminologii [Linguistic aspect of terminology standardization]. Moskva : Nauka, 1993. 127 s. [in Russian].
4. Demchuk T. H. Strukturno-semantychnyi analiz terminiv kinomystetstvav anhliiskii movi. [Structural and semantic analysis of cinematographic terms in English language]. *Typology of linguistic meanings in diachronic and comparative aspects*. 2017. Issue 33–34. S. 17–24. [in Ukrainian].
5. Kiyak T. R. Lingvisticheskie aspekty terminovedeniya [Linguistic aspects of the science of terminology]. Kiev : UMK VO, 1989. 104 s. [in Russian].
6. Kryzhanovskaya A. V., Simonenko L. A. Aktualnye problemy uporyadocheniya nauchnoy terminologii [Actual problems of regulation of scientific terminology]. Kiev : Naukova dumka, 1987. 164 s. [in Russian].
7. Lebedeva O. N. Russkaya kinematograficheskaya leksika (strukturno-semanticheskiy analiz) [Russian cinematographic vocabulary (structural and semantic analysis)] : thesis ... candidate of philological sciences : 10.02.01 / Dnepropetrovsk State University named after 300th Anniversary of Reunion of Ukraine and Russia. Dnepropetrovsk, 1984. 205 s. [in Russian].
8. Leychik V. M. Terminovedenie : predmet, metody, struktura [The science of terminology : subject, methods, structure]. 3rd edition. Moskva : Izd-vo LKI, 2007. 256 s. [in Russian].
9. Lotte D. S. Uporyadochenie tekhnicheskoy terminologii [Regulation of technical terminology]. *Social reconstruction and science*. 1932. Issue 3. S. 139–154. [in Russian].
10. Reformatkiy A. A. Mysli o terminologii [Thoughts about terminology]. *Modern problems of Russian terminology : collection of articles*. Moskva : Nauka, 1986. S. 163–198. [in Russian].
11. Sepir E. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i kulturologii : per. s angl. [Selected works on linguistics and culturology : translation from English] / editing and preface by A. Ye. Kibrik. Moskva : Progress : Univers, 1993. 656 s. [in Russian].
12. Turavska L. V. Viiskovi zвання та посади в Україні : monohrafiya [Military ranks and positions in Ukraine : monograph]. Kyiv ; Irpin : Perun, 2005. 160 s. [in Ukrainian].
13. Chistyukhina S. N. Mezhotraslevaya polisemiya v terminologicheskoy sisteme sovremennogo angliyskogo yazyka [Inter-branch polysemy in the terminological system of modern English language] : thesis ... candidate of philological sciences : 10.02.04 / Moscow State University of Humanities named after M. A. Sholokhov. Moskva : 2011. 182 s. [in Russian].
14. Camredon J.-C., Luxereau F. Glossaire des termes de l'audiovisuel et du multimedia (du Cinématographe à l'Internet) [Glossary of terms of audiovisual and multimedia means (from cinematography to Internet)]. Paris : Ed. Frison-Poche, 2001. 158 p.
15. Durieux C. Pseudo-synonymes en langue de specialite [Pseudosynonyms in professional language]. *Notes of Interlanguage Center of Lexicological Investigations. Problems of classification of lexical units*. 1996-1997. P. 89–114.

16. Haton S. Analyse et modelisation de la polysemie verbale dans une perspective multilingue : le dictionnaire bilingue vu dans un miroir [Analysis and modeling of verbal polysemy in multilingual perspective : bilingual dictionary in the specular reflection] : doctoral thesis / University of Nancy 2. Nancy, 2006. 316 p.
17. Larousse.fr : encyclopedie et dictionnaires gratuits en ligne [Larousse.fr : encyclopaedia and free dictionaries online]. URL : <https://www.larousse.fr/>
18. Le grand dictionnaire terminologique [Great terminological dictionary]. URL : <http://www.granddictionnaire.com/>.
19. Mazaleyrat H. Vers une approche linguistico-cognitive de la polysemie. Representation de la signification et construction du sens [About linguistic and cognitive approach to polysemy. Representation of the meaning and construction of the sense] : linguistic thesis / Blaise Pascal University – Clermont-Ferrand II. Clermont-Ferrand, 2010. 362 p.
20. Montvalon C. Les mots du cinema [Words from the sphere of cinematography]. Paris : Bélin, 1987. 514 p.
21. Passek J.-L. Dictionnaire du cinema [Cinematographic dictionary]. Paris: Larousse, 2001. 1432 p.
22. Ruiz Quemoun F. E. La polysemie dans la terminologie de la recherche scientifique [Polysemy in the terminology of scientific researches]. *Annals of French Philology*. 2010. № 18. P. 439–460.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147: 629.5.072.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209450>

Тамара ГУМЕННИКОВА,

orcid.org/0000-0002-6223-7711

*доктор педагогічних наук, професор,
директор Придунайської філії*

*ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) gumennikova100@gmail.com*

CASE STUDY ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

У статті обґрунтовано актуальність і важливість використання методу case study для підвищення якості навчання у вищих навчальних закладах морської транспортної сфери, що передбачає його осмислення як ресурсного методу, який має значний потенціал розвитку професійних і загальнокультурних компетенцій курсантів. Зазначено, що в умовах змін і нестабільності викладачі закладів вищої освіти мають працювати на випередження, а саме розвивати власну професійну компетентність і майстерність, підвищувати рівень цифрової компетентності й опановувати нові форми та методи підготовки фахівців.

У дослідженні представлені етапи підготовки до використання викладачами морських закладів вищої освіти case study у підготовці судноводіїв. Презентований досвід викладацької діяльності у зазначеному напрямку діяльності. Наголошено, що ефективність такої діяльності залежить від занурення у співтворчість всіх учасників освітньої діяльності та потенціалу викладача, врахування ним ряду факторів, які впливають на ефективність освітньої діяльності сучасного курсанта, а саме: особистісно орієнтований характер освітньої діяльності; надання переваги студентоцентрованому підходу в опануванні професійних компетенцій, побудова морської освіти на генерації нових знань. Представлені основні етапи проведення кейс-методу у процесі локального експерименту, описані особливості використання case study у підготовці саме майбутніх судноводіїв, наведені приклади кейсів із досвіду роботи колективів викладачів закладів освіти морської транспортної сфери.

Серед форм, які були обрані для експериментальної роботи, пройшли апробацію в умовах традиційного навчання структуровані кейси (highly structured case); кейси-начерки (short vignettes); неструктуровані кейси (long unstructured cases); кейси-відкриття (ground breaking cases). Ці самі кейси, розміщені на платформах Гугл-клас або Moodle, довели ефективність збагачення індивідуалізованого освітнього контенту курсантів у системі дистанційного навчання в період карантину.

Посилення позиції викладача щодо використання case study дозволяє курсанту бути активним у виборі індивідуальної освітньої траєкторії навчання, де заклад вищої освіти створює умови, спрямовує та надає можливість вибору отримання нових компетенцій майбутнього фахівця, наповнюючи індивідуалізований освітній контент професійної підготовки судноводіїв.

Ключові слова: case-study, метод кейсів, індивідуалізований освітній контент, професійна підготовка судноводіїв, викладачі закладів вищої освіти, професійна компетентність, особистісно орієнтований характер освітньої діяльності.

Tamara GUMENNYKOVA,

orcid.org/0000-0002-6223-7711

Doctor of Pedagogy, Professor,

Director of The Pre-Danube Branch

*of the Private Joint Stock Company "Higher education institution
"The Interregional Academy of Personnel Management"*

(Izmail, Odesa region, Ukraine) gumennikova100@gmail.com

CASE STUDY AS A COMPONENT OF INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SEAFARERS

The following article substantiates the relevance and importance of using the case-study method to improve the quality of education in higher maritime schools which provides for its understanding as a resource method that has significant

potential for professional and cultural competencies of cadets. It is noted that in conditions of change and instability, teachers of higher schools should work ahead, namely to develop their own professional competence and skills, increase the level of digital competence and master new forms and methods of training.

The research presents the stages of preparation for professional use by teachers of higher maritime institutions case study in future navigators training. The experience of teaching activity in the specified direction of activity is presented. It is emphasized that the effectiveness of such activities depends on immersion in the co-creation of all participants in educational process and the potential of the teacher taking into account a number of factors that affect the effectiveness of educational activities of modern cadets, namely: personality-oriented nature of educational activities; giving preference to the student-centered approach in mastering professional competencies building maritime education on the generation of new knowledge. The main stages of the case method in the process of local experiment are presented, the peculiarities of using case-study in the preparation of future navigators are described, examples of cases from the experience of teachers of higher maritime schools are given.

Among the forms that were selected for experimental work were tested structured cases (highly structured case); case vignettes; unstructured cases; ground breaking cases in the conditions of traditional learning. The same cases which were posted on the platforms of Google Class or Moodle proved the effectiveness to enrich the individualized educational content of cadets in the distance learning system during the quarantine period.

Strengthening the position of the teacher on the use of case-study allows cadets to be active in choosing their individual educational trajectory where the higher education institution creates conditions, directs and provides the opportunity to choose new competencies for future professionals enriching individualized educational content of professional training of future seafarers.

***Key words:** case-study, case method, individualized educational content, professional training of future seafarers, teachers of higher education institutions, professional competence, personality-oriented nature of educational activity.*

Постановка проблеми. Загальновизнане відставання вищої освіти від потреб сучасного ринку зумовлює визначення самого поняття «освіта» у нових вимірах і пошук нових підходів до підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Реалії сьогодення зумовлюють зростання попиту на фахівців, котрі можуть легко адаптуватися до професійної діяльності, вирішувати складні завдання, брати на себе відповідальність, швидко реагувати на зміни у різноманітних ситуаціях, вміти працювати як у команді, так і самостійно, управляти ефективними командами, а отже, бути конкурентоспроможними. Студентство, яке опановує професію зараз, повинно мати насамперед навички вмотивованого навчання впродовж життя. Цей тренд часу вже осмислений і впроваджений у багатьох системах вищої освіти у країнах Європи, потребує опрацювання й усвідомлення освітньою викладацькою спільнотою нашої країни, що прагне володіти інтенсивними інтерактивними технологіями підготовки випускників закладів вищої освіти: тренінгами, проектуванням, діловими іграми, дебатами, авторськими снєккурсами, кейсами та ін. Саме зазначені технології мають значний потенціал розвитку професійних і загальнокультурних компетенцій студентів, розвивають soft-skills і hard skills, створюють передумови готовності фахівців до професійної діяльності та життєвого успіху. Викладачі закладів вищої освіти мають працювати на випередження, а саме розвивати власну професійну компетентність і майстерність, підвищувати рівень цифрової компетентності й опановувати нові форми та методи підготовки фахівців за умов нестабільності, невизначеності, неоднозначності та склад-

ності світу, який сьогодні отримав назву VUCA-світ (Мир VUCA).

В Україні підготовка фахівців у вищих морських навчальних закладах має власну історію та освітні традиції, але ж традиційних форм і методів навчання виявляється замало для формування професійних компетенцій, необхідне впровадження інтерактивних освітніх технологій і переформатування освітнього процесу. У сучасному морському закладі вищої освіти слід оновити освітній контент професійної підготовки таким чином, щоб використовувати освітні технології підготовки, які б допомогли курсантові актуалізувати отримані теоретичні знання, об'єктивно оцінити ситуацію на практиці, визначити проблему для розв'язання, врахувати наявні ресурси розв'язання ситуації у морі, враховуючи загрози та ризики, та прийняти відповідне рішення. Вважаємо, що розв'язанню зазначених цілей оновлення освітнього контенту слугуватиме як найкраще метод конкретних ситуацій (case study).

Оновлення освітнього контенту професійної підготовки зараз виступає вимогою часу, що підтверджено і тим фактом, що роботодавці при прийомі студентів на виробничу практику або на перше робоче місце вимагають не лише диплом про вищу освіту, але й портфолію особистих досягнень студентів у майбутньому професійному й особистісному становленні фахівця. Всі вищезазначені зміни безпосередньо впливають на підготовку фахівців вищих морських навчальних закладів. Ці позиції відбито в галузевому стандарті вищої освіти України, де визначається, що нормативну основу навчання бакалаврів морських спеціальностей становлять поряд із державними

актами ще й міжнародні, зокрема Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків і несення вахти, а також кодекс із підготовки та дипломування моряків і несення вахти з Манільськими поправками.

Для організації та проведення нашого дослідження важливими є такі положення:

– система морської освіти є невід’ємною частиною системи професійної освіти, яка на сучасному етапі відчуває реформаторські зміни та потребує перезавантаження освітнього контенту;

– формування професійних якостей майбутніх судноводіїв є динамічною структурою, де інтегральною компетентністю майбутніх судноводіїв є здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері судноплавства та судової інженерії, що передбачає застосування теорій і методів наук про устрій судна, навігацію, механічну й електричну інженерії, експлуатацію та ремонт засобів транспорту, управління ресурсами й екіпажем судна відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти з напрямку «Морський та річковий транспорт» (6.070104), професійного спрямування «Судноводіння» та вимог ПДМНВ (7,8). Розвиток і формування вищезазначеної інтегральної компетентності до розв’язання складних спеціалізованих завдань, можливо посилити за рахунок активного впровадження case study у професійну підготовку судноводіїв у закладі вищої освіти.

Аналіз досліджень. Питання професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти висвітлюється у наукових доробках А. Алексюка, С. Вітвіцької, Н. Волкової, Р. Гришкової, О. Заболотської, Н. Мойсеюк, О. Романовського, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, М. Фіцули; професійну підготовку фахівців судноплавної галузі досліджували: О. Безбаха, О. Безлуцька, В. Бережна, М. Громкова, О. Гуренкова, Н. Денисенко, О. Єгоричев, О. Ільїн, Е. Крайнова, С. Моркотун, С. Моторна, І. Сокол; потенційні можливості професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці судноводіїв – М. Бокарев, С. Волошинов, М. Кулакова, У. Ляшенко та ін.

Чимало праць вчених присвячено окремим напрямкам професійної підготовки. Професійну спрямованість мовної підготовки судноводіїв розглядали С. Барсук, Н. Дорошкевич, В. Зикова, Ф. Кнудсен (Knudsen), В. Кудрявцева, Л. Новік, О. Соловійова; підготовку майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування іноземними мовами засобами кейс-технологій вивчали В. Смелікова, В. Теніщева, О. Цибульська та ін.

Важливою складовою частиною професійної підготовки майбутніх судноводіїв виступає зна-

ння питань управління персоналом на судні та його підготовки; уміння застосовувати методи управління, вирішувати задачі та керувати робочим навантаженням, доносити до фахівців і рядового складу команди інформацію, ідеї, проблеми та їх рішення, власний досвід у галузі професійної діяльності, знання й уміння застосовувати методи прийняття рішень.

Метою статті виступила підготовка до використання викладачами морських закладів вищої освіти case study у професійній підготовці судноводіїв.

Виклад основного матеріалу. Професія судноводія залишається конкурентоспроможною та перспективною на ринку праці протягом останніх п’ятдесяти років. У закладах морської освіти склалися власні традиції професійної підготовки, підготовлений якісний професорсько-викладацький склад, який протягом десятиліть продовжував напрацьовані технології та методики професійної підготовки. Але ж слід констатувати той факт, що зміна свідомості суспільства, ставлення до подій у світі потребує викладача нового формату, котрий зможе змінити традиційне навчання на інтерактивне, теоретико-орієнтоване на практико-орієнтоване й особистісно орієнтоване. Сучасний викладач морської справи – це особистість, яка, як і курсант, навчається протягом життя, має міцне теоретичне підґрунтя та відкрита до змін у викладанні й опануванні нових технологій працівників транспортної морської сфери.

Проаналізований досвід використання сучасних інтенсивних інтерактивних технологій і case study свідчить про те, що вони більше використовуються в бізнес-освіті, освітніх центрах і неформальній освіті. Так, праці Ю. Сурміна присвячені теоретичним і практичним питанням застосування методу аналізу ситуацій у начальному процесі (Сурмін, 2005: 56).

В. Біскун використовує кейс-метод у викладанні соціальних наук (Біскун).

У системі професійної підготовки судноводіїв ефективність методу case study була доведена у працях В. Смелікової, де описана модель підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування іноземними мовами засобами кейс-технологій (Смелікова, 2016: 19–24).

Наше дослідження присвячено вивченню потенційних можливостей використання викладачами case study у професійній підготовці майбутніх судноводіїв до управлінської діяльності. Враховуючи той факт, що case study належить до методів ситуаційного навчання, вважаємо його достатньо ресурсним за характером підготовки

саме майбутніх судноводіїв, які у своїй професійній діяльності будуть стикатися з нестандартними ситуаціями, де потрібно буде прийняти швидке, виважене та правильне управлінське рішення. У ситуаціях кейсу відсутній чітко виражений набір вихідних даних, у ньому немає питань, на які потрібно надати чіткі відповіді, замість цього курсанту потрібно осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самому визначити проблему та питання, що потребують розв'язання.

Використання кейс-методу (case study) у системі професійного навчання стає вимогою часу та залежить від використання потенціалу викладача та врахування ним ряду факторів, які впливають на ефективність освітньої діяльності сучасного курсанта.

По-перше, запровадження особистісно орієнтованого характеру освітнього процесу, на підставі якого ведеться оновлення принципів традиційного навчання. Специфічними характеристиками особистісно орієнтованого характеру навчальної діяльності виступає ставлення до студента як суб'єкта власного розвитку й орієнтації на розвиток і саморозвиток його особистості. Цей факт підтверджується актуальністю Теорії поколінь (Н. Хоув, В. Штраус), котра розв'язує для викладачів закладів вищої освіти головне питання – формування умінь «розмовляти», передавати досвід іншим поколінням так, щоб вони чули та розуміли викладача, як працювати з запитамі, звичками та які метод застосовувати в освітній діяльності. Курсант закладу морського профілю сьогодення, за класифікацією Теорії поколінь, – це представник покоління міленіалів, які характеризуються прискореним темпом швидкості у сприйнятті інформації, в діях, спілкуванні, обміну інформацією. Вони здатні більш глибоко підійти до прийняття рішення, ніж представники попередніх поколінь. Психологи наголошують, що міленіалів, котрі зараз є студентами вищів, важко змусити, але ж можна переконати. Важливо залучати представників цього покоління у процесі прийняття рішень, демонструвати їм важливість їхньої участі, думки та дії. Слід враховувати й те, що вони швидко перемикають увагу, і це не дає можливості сконцентруватися на чомусь одному, не можна заздалегідь підготуватися до прийняття рішень. Не можна викладачеві надати студентам готові форми у вигляді шаблонів і підготувати їх використовувати саме ці шаблони. Метод case study є адаптивним, він має на меті формування у студентів ціннісного ставлення до світу, себе, людства (Попова (Смолик), 2012: 51). Саме тому викладач повинен розвивати у студентів найваж-

ливішу м'яку навичку адаптивності та вміння не боятися змін, бути мобільним та активним.

У процесі спілкування викладача та студента акценти зміщуються на суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача та студента. Настає час, коли викладач працює разом зі студентом, а іноді і позаду нього, вчиться у молодого покоління та професійно вдосконалюється сам, разом зі своїми студентами.

По-друге, вектор освіти сьогодення спрямований на створення сенсів, а не на створення знань, тобто в закладі вищої освіти повинен працювати викладач, який надає перевагу студентоцентрованому підходу в опануванні компетенцій, для якого потреби й інтереси студента є пріоритетами в опануванні освітньої програми. Сучасний студент чітко формулює свої потреби, викладачу лише потрібно навчити коректно проявляти ці потреби та супроводжувати реалізацію важливої для курсанта потреби – професійного становлення та самоактуалізації.

По-третє, сучасна морська освіта повинна бути побудована на генерації нових знань, зміст підручників повинен стати базою для визначення невіршених професійних проблем, а майбутній фахівець – змодельовати шляхи їх розв'язання.

Саме у вищезазначеному контексті слід оцінювати актуальність введення case study у практику вищої професійної морської освіти як методу, не обмеженого отриманням однозначної відповіді, заучування готового знання та формування мінімуму базових практичних компетенцій. Цей метод мотивує індивідуальний пошук відповіді, спрямований на формування нових знань через занурення у співтворчість всіх учасників освітньої діяльності, розвиток системи цінностей і професійних новоутворень. Навколо студента закладу вищої морської освіти повинно бути створене належне професійно-освітнє середовище, яке мотивує його працювати за власною освітньою траєкторією, де він буде знаходитися у постійному науковому пошуку разом із викладачем, беручи активну участь у тренінгах, презентаціях, проектуваннях, ділових іграх, дебатах і продуктивному case study. Саме в такому професійно-освітньому середовищі є всі підстави для забезпечення формування, розвитку і становлення майбутнього судноводія; визнання кожного курсанта (студента) активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності.

Характеристики методу описані у працях вчених всього світу, починаючи з 1925 р., коли вперше у звітах Гарвардського університету про бізнес була оприлюднена перша добірка кейсів. На сучасному етапі у світі є дві класичні школи:

Гарвардська (американська), де метою навчання виступає пошук єдино правильного рішення кейсу, причому кейс супроводжується відео-контентом, рисунками та має об'єм 20–25 сторінок тексту, та Манчестерська (європейська) школа, котра передбачає багатоваріативність розв'язання проблеми та має у 1,5–2 рази менший зміст. Серед ресурсів, які розроблюють, накопичують, надають доступ до кейсів, найбільш відомою у світі є European Case Clearing House (ECCN) (12). На жаль, в Україні таких ресурсів немає, а для підготовки майбутніх фахівців транспортної морської сфери зазначені ресурси не створені, хоча кожна година на судні – це своєрідний кейс як для судноводія-початківця, так і для капітана судна із досвідом роботи.

Метод case study (від англійського «case» – ситуація, випадок) – це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, що базується на навчанні шляхом розв'язання конкретної проблемної ситуації (розв'язання кейсів). Цей метод належить до неігрових імітаційних активних методів навчання, за висловом науковця О. Долгорукова (Долгоруков). Серед особливостей використання case study у підготовці майбутніх судноводіїв слід відзначити такі:

- метод використовується для отримання нових знань у дисциплінах професійного циклу, де використання їх на практиці має багатозначність та орієнтування у проблемному полі;

- доміанти освітнього процесу переносяться не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, співтворчість студента і викладача;

- результатом використання методу є не тільки нові знання, але й навички професійної діяльності;

- у кейсі завжди міститься ситуація, що мала або має місце у практиці роботи штурмана як у стандартному ритмі роботи на судні, так і в екстремальній ситуації в морі, слід задіяти той комплекс знань і практичних навичок, які курсанти вже частково мають або поліпшують;

- своєрідність case study в тому, що розвивається система цінностей майбутнього судноводія, власна професійна позиція, життєва установка, професійне світвідчуття, особливо тоді, коли викладач описує в кейсі напруженість ситуації, конфлікт, драматичність, які вимагають прийняття швидких, але професійно виважених рішень;

- кейси можуть супроводжуватися відео-контентом або передбачати використання симуляторів-тренажерів, де емоційний аспект вивчення нового матеріалу достатньо високий. Методичною метою застосування кейсів може бути

ілюстрація до теорії, суто практична ситуація, а також їх поєднання. Однак слід мати на увазі, що мета повинна бути вагомою, щоб робота з кейсом зацікавила курсантів;

- використання кейсу передбачає також і міждисциплінарний інтегрований характер, тому кейси можуть розроблятися групою ініціативних викладачів-новаторів, або групою викладачів кафедри, або групою викладачів із досвідом роботи та студентів заочної формою навчання, котрі постійно працюють на суднах і бажають поділитися власним досвідом перебування в рейсі із курсантами денної форми навчання;

- в умовах дистанційного навчання, яке є альтернативою традиційному навчанню в період карантину, метод кейсів є важливим і незамінним методом роботи курсанта, тому що він може бути розміщений на платформах Гугл-клас, Moodle та ін., обговорений у системах Zoom, Duo, Skype та ін.

Таким чином, метод case study – це методи отримання нової компетенції шляхом організації та групового аналізу конкретної ситуації через визначення проблеми, пошук критеріїв ефективного розв'язання та розробку плану дій по прийняттю рішення. На наш погляд, інтегративний характер case study зумовлює концентрацію в ньому технології «створення успіху» для кожного курсанта в умовах творчої конкуренції в роботі над кейсом.

У методологічному аспекті case-study виступає складною інтегрованою системою, яка містить такі методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, описання, класифікації, ігрові методи та ін.

Проблема впровадження кейс-методу в освітній процес підготовки судноводіїв є вельми важливою, тому що сучасному судноводію потрібно переробляти великі масиви інформації, міняти парадигми мислення, володіти здатністю прояву оптимальної поведінки у різних ситуаціях, як робочих, так і екстремальних, у відкритому морі.

Серед основних етапів кейс-методу у процесі проведення локального експерименту ми дотримувалися таких:

- представлення кейсу, теоретичної частини та документів передбачало розміщення кейсу на платформах Гугл-клас або Moodle;

- індивідуальне вивчення кейсу кожним курсантом груп;

- розробка варіантів індивідуальних рішень, пошук відомостей, необхідних для вирішення кейсу;

- шляхом підключення до Zoom, Duo, Skype, обговорення варіантів індивідуальних рішень у кожній підгрупі (два викладачі та два студенти, до

груп запрошували студентів-заочників, штурманів із досвідом роботи на судах);

– групова дискусія та захист власного управлінського рішення.

Особливо слід звернути увагу на роль викладача закладу вищої освіти, яка суттєво відрізняється від традиційної ролі: він стає наставником, порадиником, освітнім коучем, ментором, тьютором і здебільшого передає свої повноваження курсантам. Втручання викладача у case study повинно бути обмеженим і зводитися до регулюючої функції. Водночас курсантів слід підбадьорювати, відзначати сильні та слабкі сторони прийнятих ними рішень та обговорювати рівень участі в роботі над кейсом.

Використання case study було апробовано протягом двох місяців роботи закладів вищої освіти в умовах карантину. Так, для курсантів були розроблені міні-кейси, що включали: теоретично-інформаційний блок, проблемну ситуацію, розв'язання її на підставі обґрунтованих висновків, які робили курсанти. Колективами викладачів закладів вищої освіти Дунайського факультету морського та річкового транспорту Державного університету інфраструктури та технологій і викладачів і курсантів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» були розроблені й апробовані в умовах традиційного та дистанційного навчання такі кейси: «Піратство та міжнародне право», «Заходи із протидії піратським атакам», «Булінг у міжнародних екіпажах суден», «Маневрений планшет і методи роботи з ним», «Лідерство та типи управління екіпажем судна».

Серед форм, які були обрані для експериментальної роботи, пройшли апробацію структуровані кейси (highly structured case), де студенту надавався мінімум інформації, при роботі з ними курсант повинен був використати модель діяльності або алгоритм поведінки; кейси – начерки (short vignettes), що мали текстові блоки з додатками у вигляді документів, конвенцій та інших документів, їх метою виступало ознайомлення курсантів із новими порціями освітнього контенту, які містять основні поняття, ключові ідеї. Для розв'язання кейсу студент повинен спиратися на власний досвід, попередні знання та міждисциплінарний характер завдання. У роботі також використовувалися великі за об'ємом, неструктуровані кейси (long unstructured cases) до п'ятдесяти сторінок, вони містили багато інформації яку курсант повинен опрацювати та надати власний варіант розв'язання проблемної ситуації. На особливу увагу заслугоували кейси-відкриття (ground breaking cases), метою яких була активізація науко-

вого потенціалу, побудова власної нестандартної стратегії розв'язання завдання. У роботі з такими типами кейсів посилювалася суб'єкт-суб'єктна складова частина спілкування викладачів і курсантів, де вони виступали рівноправними учасниками дослідження, висували власні гіпотези й опрацювали нестандартні рішення.

Після завершення локального експерименту щодо використання case study було проведено опитування курсантів через Гугл-форми щодо запровадження нової форми освітнього процесу. Результати засвідчили, що зацікавленість професійною діяльністю значно збільшилася при наданні матеріалу у форматі case study, курсанти надавали перевагу саме такому виду роботи серед запропонованих традиційних, таких виявилось 73% від загальної кількості відповідей; 44% старшокурсників запропонували допомогу викладачам у створенні кейсів для студентів молодших курсів; 68% ініціювали продовжити такий вид роботи під час вивчення інших дисциплін професійної підготовки.

Висновки. Таким чином, за допомогою case study курсату-судноводію надається можливість перевірити теорію на практиці й активізувати власні управлінські здібності. За допомогою цього методу судноводії – майбутні менеджери суднової команди вчаться працювати в команді, знаходити більш раціональне рішення проблеми. Але, попри всі позитивні аспекти використання методу, спостерігається відсутність мотивації викладачів морських закладів освіти створювати, акумулювати, вдосконалювати кейси на підставі останніх досягнень морської транспортної сфери; відсутність економічної можливості у закладів вищої освіти підключатися до системи, яка акумулює європейські кейси The Case Clearing House of Great Britain and Ireland; з 1991 р. вона має назву European Case Clearing House (ECCN) та виступає лідером із накопичення та розповсюдження кейсів і надає можливість отримувати додаткову неформальну та інформальну освіту. Для підготовки працівників морської транспортної сфери вкрай необхідно акумулювати кейси на одній міжнародній платформі англійською мовою, надати доступ закладам вищої освіти України, де готують судноводіїв та інший персонал для роботи в морі.

З метою подальшого розвитку неформальної морської освіти вважаємо за доцільне розробку снєк-курсів у вигляді міні-кейсів, що дасть можливість курсанту бути активним у виборі індивідуальної освітньої траєкторії навчання, де заклад вищої освіти створює умови, спрямовує та надає можливість вибору отримання нових компетенцій майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біскун В.С. Застосування методу аналізу ситуацій в інтерактивних формах навчання. URL: <http://www.sau.kiev.ua>.
2. Даниленко О. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійної діяльності: результати аналізу практики. *Збірник Запорізького класичного університету*. 2019. № 67. Т. 1. С. 179–183.
3. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html>.
4. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 255 с.
5. Ляшенко У. І. Професійна підготовка судових механіків засобами міждисциплінарної інтеграції. *Науковий вісник*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. № 9–10. С. 60–66.
6. Мир VUCA. URL: <http://becmology.blogspot.com/2016/03/vuca.html>.
7. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г., измененная конференцией 1995 г. Санкт-Петербург : ЗАО ЦНИИМФ, 1996. 551 с.
8. Морська доктрина України на період до 2035 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/243196733>.
9. Попова (Смолик) С. Ю. Метод кейс-стади и его использование при подготовке тьюторов в сфере образования. *Интерактивное образование* : Материалы всероссийской научно-практической конференции. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 29 июня 2012. Москва, 2012.
10. Смелікова В. Б. Модель підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій. *Научные труды SWorld*. 2016. Вып. 45. Т. 5. С. 19–24.
11. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Casestudy) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології* : колективна монографія. Київ : МАУП, 2005. С. 56.
12. European Case Clearing House (ECCH). URL: http://w4.stern.nyu.edu/citl/articles/case_teaching.pdf.

REFERENCES

1. Biskup, V. S. (n.d.). Zastosuvannia metodu analizu sytuatsij v interaktyvnykh formakh navchannia [Application of the method of situation analysis (case-study) in interactive forms of learning]. *Geum.ru*. URL: <http://geum.ru/next/art-22889.php> [in Ukrainian].
2. Danylenko, O. B. (2019). Pidhotovka majbutnikh sudnovodiiv do profesijnoi diial'nosti: rezul'taty analizu praktyky [Preparing future navigators for professional activity: results of practice analysis]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh* [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]. Vol. 67. № 1. P. 179–183. [in Ukrainian].
3. Dolgorukov, A. M. (n.d.). Metod case-study kak sovremennaja tehnologija professional'no orientirovannogo obuchenija [Case-study method as a modern technology of professionally oriented training]. *evolkov.net*. URL: <https://evolkov.net/case/case.study.html> [in Russian].
4. Kulakova, M. V. (2006). Formuvannia hotovnosti do profesijnoi diial'nosti v majbutnikh fakhivtsiv u vyschjkh mors'kykh navchal'nykh zakladakh [Formation of readiness for professional activity in future specialists in higher marine educational establishments], Ph.D. Thesis, Theory and methodology of vocational education, South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Liashenko, U. I. (2016). Pedahohichni umovy pidhotovky majbutnikh sudnovykh mekhanikiv u protsesi vyvchennia profesijno-orientovanykh dystsyplin [Pedagogical conditions for the preparation of future ship mechanics in the process of studying vocational-oriented disciplines], Ph.D. Thesis, Theory and methodology of vocational education, Kherson state university, Kherson, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Informacionnyj resurs dlja soobshhestva pol'zovatelej Bjekmologii [Information resource for the Backmology user community]. *Mir VUCA* [World VUCA]. (2016). *becmology.blogspot.com*. URL: <http://becmology.blogspot.com/2016/03/vuca.html> [in Russian].
7. Mezhdunarodnaya konventsija o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesennii vakhty 1978 g., izmenennaya konferentsiye 1995 g. (1996). [International convention on the preparation and certification of seafarers and watchkeeping, 1978, amended by the 1995 conference], ZAO TSNIIMF, St. Petersburg, Russia [in Russian].
8. Uriadovyj portal. Yedynyj veb-portal orhaniv vykonavchoi vlady Ukrainy [Government portal. The only web portal of the executive authorities of Ukraine] (2019). *Mors'ka doktryna Ukrainy na period do 2035 roku* [Maritime doctrine of Ukraine for the period up to 2035], available at: <https://www.kmu.gov.ua/npas/243196733> [in Ukrainian].
9. Popova (Smolik), S. Ju. (2012). Metod kejs-stadi i ego ispol'zovanie pri podgotovke t'jutorov v sfere obrazovanija [Case study method and its use in training tutors in the field of education]. *Interaktivnoe obrazovanie: materialy vsersijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [Interactive Education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference], Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija [All-Russian Scientific and Practical Conference], Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Moscow, Russia [in Russian].
10. Smelikova, V. B. (2016). Model' pidhotovky majbutnikh sudnovodiiv do profesijno-orientovanoho spilkuvannia zasobamy kejs-tehnolohij [Model of preparation of future drivers for professionally-oriented communication by means of case technologies]. *Nauchnye trudy SWorld* [Scientific works SWorld]. Issue 45. Vol. 5. P. 19–24. [in Ukrainian].
11. Surmin, Yu. P. (2005). Metod analizu sytuatsij (Casestudy) ta joho navchal'ni mozhlyvosti [Case analysis method (Casestudy) and its learning opportunities]. *Hlobalizatsiia i Bolons'kyj protses: problemy i tehnolohii* [Globalization and the Bologna Process: Problems and Technologies]. P. 71–82. MAUP, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
12. Resources around the World on Teaching with Case Studies. (n.d.). *NYU Stern*. URL: http://w4.stern.nyu.edu/citl/articles/case_teaching.pdf [in English].

UDC 378.22.4:147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209452>**Vasyl HUMENIUK,**

orcid.org/0000-0003-2736-3875

Candidate of Pedagogical Sciences,

acting Associate Professor of the Department of Disaster Medicine and Military Medicine
of Danylo Halytsky Lviv National Medical University
(Lviv, Ukraine) basilleo03@gmail.com

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF READY FOR FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Requirements of society to the level of training of future masters of medicine for pedagogical activity, able to improve the educational process on the basis of modern technologies, techniques and means of training in the conditions of dynamic transition from theoretical training to independent professional activity, emphasize attention on the revision of the goals, content of the educational process in institutions of higher education on preparation of masters of medicine for pedagogical activity, especially on methodology of development of experience of pedagogical activity at all stages education. An important aspect of the process of forming the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity in the conditions of institutions of higher medical education – is the choice of a set of methodological approaches and their corresponding principles, that influence on the choice of methods and means of training, the construction of a holistic process of vocational training. Considering the formation of readiness for pedagogical activity as a complex and multidimensional process, a full study of which cannot be carried out from one position, it is necessary to respond to axiological, systemic, competent synergetic, active and cultural approaches.

Having researched the problem of a high-quality preparation of future masters of medicine for successful independent pedagogical activity, it was summarized that this process will become more effective conditioning that the professional formation of future masters of medicine will occur as a result of their internal movement on the basis of reflection, self-analysis of their own pedagogical activity and the development of internal motivation for self-improvement and gaining pedagogical experience. This, at the same time, necessitates the improvement of the process of theoretical preparation of future masters of medicine, in particular the introduction of technologies of the activity type, aimed at the development of personal and professional qualities of future teachers in institutions of higher medical education.

Key words: readiness for pedagogical activity, future masters of medicine, methodological approaches, vocational training in institutions of higher medical education.

Василь ГУМЕНЮК,

orcid.org/0000-0003-2736-3875

кандидат педагогічних наук,

в. о. доцента кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
(Львів, Україна) basilleo03@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вимоги суспільства до рівня підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, здатних вдосконалити освітній процес на основі сучасних технологій, прийомів і засобів навчання в умовах динамічного переходу від теоретичного навчання до самостійної професійної діяльності, акцентують увагу на перегляді цілей і змісту освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти з підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності, особливо на методології розвитку досвіду педагогічної діяльності на всіх етапах навчання. Важливим аспектом процесу формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в умовах закладів вищої медичної освіти є вибір сукупності методологічних підходів і відповідних їм принципів, що впливають на вибір способів і засоби навчання, побудову цілісного процесу професійної підготовки. Розглядаючи формування готовності до педагогічної діяльності як складний і багатоаспектний процес, повноцінне вивчення якого не може здійснюватися з однієї позиції, необхідним є звернення до аксіологічного, системного, компетентнісного синергетичного, діяльнісного й культурологічного підходів.

Вивчивши проблему високоякісної підготовки майбутніх магістрів медицини до успішної самостійної педагогічної діяльності, узагальнили, що цей процес стане ефективнішим за умови, якщо професійне становлення майбутніх магістрів медицини буде відбуватися як результат їхнього внутрішнього руху на основі рефлексії, самоаналізу власної педагогічної діяльності й розвитку внутрішньої мотивації до самовдосконалення та набуття педагогічного досвіду. Це, водночас, зумовлює необхідність удосконалення процесу теоретичної підготовки майбутніх магістрів медицини, зокрема впровадження технологій діяльнісного типу, спрямованих на розвиток особистісних і професійних якостей майбутніх викладачів у закладах вищої медичної освіти.

Ключові слова: готовність до педагогічної діяльності, майбутні магістри медицини, методологічні підходи, професійна підготовка в закладах вищої медичної освіти.

Introduction. One of the most important strategic tasks of training highly qualified medical professionals is to modernize the higher medical education system and bring it in line with international requirements. Preparation of a master degree student in higher medical education institutions (HMEI) of Ukraine, in particular for pedagogical activity, is an actual problem for pedagogical analysis. The solution of this problem is directly related to the issue of the necessity of formation of readiness of future masters of medicine for pedagogical activity, who have the ability to organize the educational process in HMEI based on the development of students' personality and experience of their activity, capable quickly involve in pedagogical activity and be ready to improve educational process in the higher medical school on the basis of modern technologies, techniques and teaching aids (Humeniuk et al., 2017: 99). Such high requirements for the Masters of Medicine of the HMEI in the background of their dynamic transition from theoretical training to independent professional activity makes one to reconsider the goals, essence and content of the educational process of training masters of medicine for pedagogical activity, paying particular attention to the methodology of development of pedagogical experience.

The purpose of the research is to determine the methodological bases for the formation of future masters' of medicine readiness for pedagogical activity as a result of their preparation in institutions of higher medical educational institutions.

The theoretical part. One of the actual practical tasks of modern pedagogical science is the task of forming the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity, the solution of which is in the plane of interconnection between the increasing the level of professional competence and the level of mastering pedagogical skills by future educators of HMEI. Consideration of this problem in the epistemological and ontological aspects requires, first of all, the establishment of methodological bases for forming the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity and explaining the essence of the concept of "readiness for pedagogical activity".

Modern psychological science has accumulated a considerable amount of theoretical and practical material on the problem of readiness for activity in its various forms. Many definitions of readiness have been identified, the content, structure, key parameters of readiness and conditions that influence on the dynamics, duration and stability of its manifestations have been deduced. A review of the scientific literature, that contain readiness definitions, did not provide a single approach. This indicates that a coherent

formulation of this concept does not exist due to the availability of different options for its consideration. Focusing on the problem of readiness, which is considered in various aspects, we set the task to analyze the literature and to make a logical conclusion about the essence of the "readiness for activity" concept.

The authors of many theories explain the concept of "readiness for activity" through the different variations of their schools and branches of psychology. In the consideration of the problem of readiness for pedagogical activity, scientists pay main attention to determining of the necessary and sufficient amount of professional knowledge, pedagogical skills and qualities of a personality. Analysis of the structure of psychological readiness for the activity shows that researchers include various components into its structure, filling them with the same content. These include: motivation that leads to a positive attitude to teaching; necessary amount of special and psychologically-pedagogical knowledge; a certain level of pedagogical abilities and skills; complex of professionally significant personality traits. Due to the fact that readiness for action is interpreted as a state of mobilization of all human psychophysiological systems that ensure the effective execution of certain actions, its condition is determined by a combination of factors characterizing different levels and aspects of readiness.

Analyzing the research on the problem of readiness, implemented by various scientists, we generalize about the lack of a unified approach to this issue, but in domestic psychology a readiness for activity is considered by different approaches, the most common of which is *personal and functional*. The personal approach to readiness is analyzed as an expression of the person's individual qualities and their integrity. For the analysis of readiness from the point of personal approach can be used several components that characterize readiness as a complex mental formation, namely: cognitive process, emotional qualities and volitional component. However, the cognitive process reflects the main limits of activity, emotional qualities predetermine the psychological and physical activity of future masters of medicine, and the volitional component helps to overcome difficulties, if any arise. The essence of the *functional approach* is found in the assumption that readiness is considered in a time (short or long-term) dimension as a certain mental state, which arises as a result of the activation of the psychical functions of the organism, which determine its capability for mental and physical self-mobilization.

Formation of the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity in a modern

domestic pedagogy should be based on certain methodological approaches. In order to define the essence of each, it should be noted what an approach is as a concept. As I. I. Sokolova and E. G. Denysova point out, the approach is an ideology and methodology for solving the problem, which reveal the essence of the main idea, socio-economic, psychological and pedagogical, philosophical preconditions, as well as key objectives, principles, stages and mechanisms for achieving the goals (Sokolova, Denisova, 2010: 157).

An *axiological approach* should be considered as a key commonly scientific methodological approach, the relevance of the use of which is doubtless. The concept about values is interpreted by scientists as: the concept of material, activity and ideological-spiritual properties, as that, what together forms the sphere of spiritual activity of the individual (Deminska, 2011: 43). In pedagogical axiology, there are classified different groups of values. Among them the values of higher education in the context of globalization, pedagogical values as the basis of professional culture are presented. From the positions of social psychology, the presence of value orientations determines in its totality the stability of future masters of medicine as an individual, because it is “an important factor, that determines the motivation of actions and behavior” (Ohnev’iuk, 2003: 196).

The methodological basis for the formation of readiness of future masters of medicine for pedagogical activity is a *systemic approach*, which guides the research towards discovering the integrity of the object and the mechanisms that maintain it. Since the object of the study is the educational process, whose main pedagogical reference has a practical importance, it should be considered as a system that should harmoniously interact with its environment (Volkova, Denisov, 2010: 415). The features of this interaction are that it forms a special unity with the environment; as a rule, under research any system is one that can be regarded as an element of the next higher order system; elements of any studied system, at the same time, usually act as systems of the closest lower order to them (Delokarov, 2000: 114). The main purpose of the systemic approach is to ensure the integrity of the educational process, to promote its optimization, to consider the process of forming the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity as a single system that contains a certain number of internal connections.

The research strategy at the exact scientific level is also a *competent approach*, which makes it possible to consider the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity, to disclose its content and essence as a result of professional train-

ing in the conditions of higher medical educational institutions, to determine the criteria and indicators of formation (Bukhalska, 2009: 85). The implementation of a competency-based approach consists in the objective assessment and self-assessment of the level formation of readiness for pedagogical activity on the basis of developed criteria and indicators that serve as a feedback in personality development; the ability to predict results. The competent approach assumes that the material learned by the student should be oriented towards the preparation of future masters of medicine for creative pedagogical activity and to be correlated with the personal orientation of the learning process by expanding the creative component of professional training in HMEI and the use of multi-level creative tasks of professional orientation that reflect the specifics of vocational training.

A leading methodological approach is also a *synergetic approach*, which encompasses a set of principles in the base of which there is the consideration of objects as self-organizing systems. Taking into account that the object of the research is the process of training of future masters of medicine for pedagogical activity, the application of this methodological approach creates conditions for ensuring the self-organization of this process. In the pedagogical system, self-organization involves the presence of a certain interaction between the teacher and students, which meets the requirements of the pedagogical system development, follows from the objective preconditions of its self-movement and allows to understand the mechanism of development of the educational process itself (Vozniuk, 2012: 351).

Pursuing the purpose of practical application of the synergetic approach in the formation of the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity, we agree with the formulation of N. H. Batechko, who considers pedagogical synergetics as a sphere of pedagogical knowledge, which is based on the laws and patterns of development and self-development of personality, self-organization and self-development of pedagogical, that is educational and disciplinary systems (Batechko, 2012: 7). Applying a synergetic approach to creating the structure of the training system of future masters of medicine for pedagogical activity should be carried out taking into account the state of this system, which is conditioned by the presence of influence on it by various factors. Such influence goes beyond the limits, foreseen by the parameters of closed systems and can increase due to certain external influence and nonlinearity of internal processes. The role of the synergetic approach and the expediency of its application are due to the fact that to the basis of creation the individual should be included

the formation of person's spirituality by developing the spiritual potential of future masters of medicine as individuals.

Another one important specific scientific methodological approach, the application of which is practiced in research, is the *activity approach*, a necessary condition for the application of which is the development of a system of goals of the educational process, the algorithm of actions of the teachers of the medical university, as well as determining the ways in which they may be motivated to master pedagogical activity. The activity approach used in this study derives from the psychological theory of activity, within which psychological concepts, general psychological problems of activity are developed and considered, as well as the ideas about its structure and mechanisms of self-regulation are formulated. The application of this approach in the research is based on the well-known fact that outside the activity in pedagogics it is impossible to solve any educational task that is connected with education and development of the individual.

Activity as a social action, that belongs only to one person, in psychology also covers creative, conscious and purposeful types of activity (Machynska, 2013: 264), and the structure of the activity always contains the purpose, motive, content, methods and result. It should be noted that according to G. A. Pichugina (Pichugina, 2013), there is a certain correlation between the interest of specialists (their role in the research is performed by future masters of medicine), their activity and initiative, on the one hand, and the level of regulation of their teaching professional activity – on the other (Cordella, 2011: 341). In such circumstances, interest becomes a factor that causes to emerge and further increase the activity of the future masters of medicine.

Thus, the activity approach is a practically oriented tactic of training future masters of medicine for pedagogical activity, it allows to create conditions for formation of readiness of future masters of medicine for pedagogical activity through their involvement in various types of activity (creative play, research, project, etc.), to define content of the education, forms, methods for organizing the activity of future teachers of HMEI.

Among the significant methodological approaches, we should mention the *culturologic approach*, which is perceived as a complex of methods of cognition of socio-cultural reality and is used in various fields of social and humanitarian knowledge. The current stage of development of pedagogical science is marked by the search for methodological foundations of the integration of knowledge in different positions. Thus, I. I. Holub associates the concept of “culturologic

component” of the educational process with the presence of background knowledge about partners after communication and realities belonging to another culture (Holub, 2011: 25). Regarding to the concept of “culturology”, domestic experts understand it as a science that defines culture as the integrity, system, synthesis of knowledge about the nature and patterns of its existence and development, the importance of culture for humanity, ways of its cognition, as well as different, very specific areas of cultural life, exemplary forms and norms.

Thereby, the set of axiological, systemic, competence synergetic, activity and culturologic approaches determines the possibility of a comprehensive and deep study of the actual problem of forming the readiness of future masters of medicine for pedagogical activity in the conditions of institutions of higher medical education and building a holistic process of professional training.

Conclusions and prospects for further research.

Basing on the outlined methodological principles and approaches, and taking into account the requirements for modern masters of medicine as teachers, the preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in HMEI should be carried out with the possibility of independent acquisition of students' knowledge and creation of conditions for the development of professional and personal qualities based on technologies of activity type (Jacques DesMarchais, 2009: 737). For example, the presentation of lecture material from a narrative monologue should be translated into a problem-oriented, paradox-proposing, minding-active process. Within the framework of the lecture, the main emphasis should be placed on the students' activity, creating conditions for expression of their personal qualities in combination with professional ones, changing the passive position of students to more active. In this case, the process of auditorium training of future masters of medicine will provide an evident demonstration of the organization of the learning process. Students will get the opportunity to gain experience in teamwork, communication, organization of a dialogue, debate, polylog. In such situation the development of moral and psychological qualities (organizational, communicative, constructive, expressive, etc.), characteristic for teaching activity is expected.

The organization of independent work of future masters of medicine should also contain active and creative character. This stage is connected with the organization of cultural practice of students' self-organization – purposeful activity, which is aimed on creation of conditions and organization of their own development (Borysova et al., 2019: 61). It is important to consider the problem

of organization of pedagogical practice, where students can have the opportunity clearly demonstrate the level of readiness for pedagogical activity.

In this manner, if basing on the presented methodological approaches for future masters of medicine in the classroom education there will be created con-

ditions for development of their personal qualities as future teachers and conditions for the development of motivation to gain an experience of pedagogical activity, then the practice will be more active and effective and the level of readiness for pedagogical activity will increase significantly.

BIBLIOGRAPHY

1. Батечко Н. Г. Синергетичний підхід до підготовки фахівців в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 5–15.
2. Борисова Т. П., Абатуров О. Є., Больбот Ю. К., Шостакович-Корецька Л. Р. Наскрізна підготовка магістрів медицини з дисципліни «Педіатрія». *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Тернопіль, 16–17 травня 2019 р. Тернопіль : ТНМУ, 2019. С. 61.*
3. Бухальська С. Є. Компетентнісний підхід. Теоретичний аналіз ключових дефініцій вищої медичної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2009. Вип. 2. С. 84–88.
4. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
5. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем и системный анализ : учебник. Москва : Юрайт, 2010. 679 с.
6. Голуб І. І. Медичний дискурс як тип інституційного спілкування. *Медична освіта*. 2011. Вип. 4. С. 24–27.
7. Гуменюк О. М., Гуменюк В. В., Цюра С. Б. Особливості підготовки магістрів у вищих медичних навчальних закладах України: наскрізна підготовка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 96–102.
8. Делокаров К. Х. Системная парадигма современной науки и синергетика. *Общественные науки и современность*. 2000. № 6. С. 110–118.
9. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. Вип. 11. С. 41–45.
10. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
11. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
12. Пичугина Г. А. Современные педагогические технологии в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2013. № 3. С. 6–11.
13. Соколова І. І., Денисова Е. Г. Развитие научно-исследовательской деятельности у врачей-интернов. *Современная стоматология*. 2010. № 4. С. 157–158.
14. Cordella M. A triangle that may work well: Looking through the angles of a three-way exchange in cancer medical encounters. *Discourse and Communication*. 2011. Vol. 5 (4). P. 336–352.
15. Des Marchais, Jacques E. Basic Training Program in Medical Pedagogy: a 1-year program for medical faculty. *Canadian Medical Association Journal*. 2009. Vol. 142 (7). P. 734–740.

REFERENCES

1. Batechko N. H. (2012). Synerhetychnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv v umovakh mahistratury [Synergistic approach to the training of specialists in conditions of magistracy]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 4. 5-15. [in Ukrainian].
2. Borysova T. P., Abaturov O. Ye., Bolbot Yu. K., Shostakovych-Koretska L. R. (2019). Naskrizna pidhotovka mahistriv medytsyny z dystsypliny «Pediatriia». [Start-to-end training of Masters in Medicine on “Pediatrics” discipline]. *Proceedings of XVI Ukrainian scient.-pract. conf. with international participation: Innovations in higher medical and pharmaceutical education in Ukraine (with distant connection of HM(Ph)EI of Ukraine using videoconference-connection)*. 61. [in Ukrainian].
3. Bukhalska S. Ye. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid. Teoretychnyi analiz kliuchovykh definitsii vyshchoi medychnoi osvity [Competency approach. Theoretical analysis of key definitions of higher medical education.]. *Nova pedahohichna dumka*. 2.84–88. [in Ukrainian].
4. Vozniuk O. V. (2012). *Pedahohichna synerhetyka: heneza, teoriia i praktyka: monohrafiia [Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice: monograph.]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka. 708. [in Ukrainian].
5. Volkova V. N., Denisov A. A. (2010). *Teoriya system i sistemnyj analiz: uchebnyk [Systems theory and systems analysis: a textbook]*. M.: Jurajt. 679. [in Russian].
6. Holub I. I. (2011). Medychnyi diskurs yak typ instytutsiinoho spilkuвання [Medical discourse as a type of institutional communication]. *Medychna osvita*. 4. 24–27. [in Ukrainian].
7. Humeniuk O. M., Humeniuk V. V., Tsiura S. B. (2017). Osoblyvosti pidhotovky mahistriv u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: naskrizna pidhotovka. [Features of preparation of masters in higher medical educational establishments of Ukraine: end-to-end preparation]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 19. 96–102. [in Ukrainian].
8. Delokarov K. H. (2000). Sistemnaja paradigm sovremennoj nauki i sinergetika [Systemic paradigm of modern science and synergetics]. *Obshhestvennye nauki i sovremennost' – Social Sciences and Modernity*. 6. 110–118. [in Russian].

9. Deminska L. O. (2011). Analiz osnovnykh polozhen aksiolohichnoi nauky u filosofskomu ta pedahohichnomu aspekti [Analysis of the basic provisions of axiological science in the philosophical and pedagogical aspect]. *Pedahohika, psykhohihiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*. 11. 41–45. [in Ukrainian].
10. Machynska N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilii: monohrafiia – Pedagogical education of undergraduate students of non-pedagogical profile: monograph*. Lviv: LvDUVS. 416. [in Ukrainian].
11. Ohnev'iuk V. O. (2003). *Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku: monohrafiia – Education in the system of values of sustainable human development: a monograph*. Kyiv: Znannia Ukrainy. 450. [in Ukrainian].
12. Pichugina G. A. (2013). Sovremennyye pedagogicheskie tehnologii v podgotovke studentov k budushhej professional'noj dejatel'nosti [Modern pedagogical technologies in preparing students for future professional activity]. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovanija – Scientific review: humanitarian research*. 3. 6–11. [in Russian].
13. Sokolova I. I., Denisova E. G. (2010). Razvitie nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti u vrachej-internov [Development of scientifically-research activity in doctors-interns]. *Sovremennaja stomatologija – Modern dentistry*. 4. 157–158. [in Russian].
14. Cordella M. A triangle that may work well: Looking through the angles of a three-way exchange in cancer medical encounters. *Discourse and Communication*. 2011. 5 (4). 336–352. [in English].
15. DesMarchais, Jacques E. Basic Training Program in Medical Pedagogy: a 1-year program for medical faculty. *Canadian Medical Association Journal*. 2009. 142 (7). 734–740. [in English].

UDC 378.091.12:364-051(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209453>

Serhiy DANYLYUK,

orcid.org/0000-0002-0656-2413

Doctor in Pedagogy, Professor,

Chair of Pedagogical Sciences, Educational

and Socio-Cultural Management Department

of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) sergey.danylyuk75@gmail.com

Vadym TKACHENKO,

orcid.org/0000-0002-1000-262X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Pedagogical Sciences, Educational

and Socio-Cultural Management Department

of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) tkvadim41@gmail.com

REALIZATION OF PROFESSIONAL-AND-MANAGERIAL ORIENTATION OF MANAGERS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The professional management process in the socio-cultural sphere as a starting point for the implementation of the professional orientation of the manager of socio-cultural activities is considered in the article. A number of factors of expectation of implementation in the profession that characterize the implementation of the professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities are also highlighted. Such factors, in particular, include: improving professional status and social-and-legal protection; security of guarantees for the implementation of the qualifications; creation of optimal working conditions; the possibility of improving living conditions; decent pay. In addition, attention is focused on culture, education, leisure culture, social pedagogy, etc. as areas of activities of managers of socio-cultural activities. An attempt has been made to generalize the existing views on the concept of "socio-cultural activities", since it does not have an unambiguous interpretation due to the wide range of problems included in it. Socio-cultural activities can be considered in two ways: in a broad sense – as a way of a person's being, as a system of inherited experience, as a material and spiritual environment that contributes to a person's formation and exaltation; in the narrow sense – as a specific form of people's life, including the preservation and use of cultural-and-historical heritage (museum, library, archival, national and local traditions), art education, creativity, leisure and entertainment, amateurism, ethnography, crafts, and providing a form (management, economics, computer science, specialists' training and retraining) and the formation of their professional orientation as objects and subjects of socio-cultural activities. Structurally, socio-cultural activities proceed in three main directions: economic; humanitarian; organizational-and-managerial. The fact is emphasized that, according to the main idea of the theory of systems, an integral socio-cultural system consists of many elements that are combined by various interconnections.

Key words: *professional-and-managerial process, professional-and-managerial orientation, socio-cultural activities, manager of socio-cultural activities.*

Сергій ДАНИЛЮК,

orcid.org/0000-0002-0656-2413

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогічних наук, освітнього

і соціокультурного менеджменту

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна) sergey.danylyuk75@gmail.com

Вадим ТКАЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-1000-262X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогічних наук, освітнього

і соціокультурного менеджменту

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна) tkvadim41@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається професійно-управлінський процес у соціокультурній сфері як відправна точка реалізації професійної спрямованості менеджера соціокультурної діяльності. Також виокремлено низку чинників очікування реалізації у професії, які характеризують реалізацію професійно-управлінської спрямованості менеджерів соціокультурної діяльності. До таких чинників, зокрема, належать: підвищення професійного статусу та соціально-правової захищеності; забезпеченість гарантіями реалізації отриманої кваліфікації; створення оптимальних умов праці; можливість поліпшення житлово-побутових умов; гідна оплата праці. Крім того, увагу зосереджено на культурі, освіті, культурі дозвілля, соціальної педагогіки тощо як напрямках діяльності менеджерів соціокультурної діяльності. Зроблено спробу узагальнити наявні погляди на саме поняття «соціокультурна діяльність», оскільки воно не має однозначного тлумачення через широкий спектр проблем, які в нього входять. Соціокультурну діяльність можна розглядати у двох планах: у широкому розумінні – як спосіб буття людини, як систему успадкованого досвіду, як матеріальне й духовне середовище, що сприятиме формуванню та піднесенню людини; у вузькому розумінні – як конкретну форму життя людей, яка включає збереження і використання культурно-історичної спадщини (музейну, бібліотечну, архівну справу, національні та місцеві традиції), художню освіту, творчість, організацію дозвілля й розваг, аматорство, етнографію, ремесла, а також таку, що забезпечує форму (управління, економіку, інформатику, підготовку й перепідготовку фахівців) і формування їхньої професійної спрямованості як об'єктів і суб'єктів соціокультурної діяльності. Структурно соціокультурна діяльність перебігає у трьох основних напрямках: економічному, гуманітарному, організаційно-управлінському. Підкреслено той факт, що згідно з основною ідеєю теорії систем цілісна соціокультурна система складається з безлічі елементів, об'єднаних різними взаємозв'язками.

Ключові слова: професійно-управлінський процес, професійно-управлінська спрямованість, соціокультурна діяльність, менеджер соціокультурної діяльності.

Formulation of the problem. The process of formation and development of the professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities is carried out continuously throughout the entire life cycle of professional activities. Professional orientation, regardless of the nature of the profession, has no final limits in its completeness. The specificity of working conditions and the sphere of activities of managers of socio-cultural activities forms a special psychological warehouse of the personality of representatives of this profession, the views and ideas of which are largely developed due to the experience gained, perception, expectations, forecasts and prospects. A professional orientation connects a person not only with a profession, but also with the whole world. An important role in the structure of this process is played by meanings, specific situations, and generally acquired experience.

Research analysis. Professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities in the process of their professional activities has been the subject of consideration by such scholars as I. M. Bolotnikov, A. D. Zharkov, T. G. Kiselyova, Yu. D. Krasilnikov, V. Ye. Triodin, V. M. Chizhikov, V. V. Chizhikov, E. G. Yudin.

The purpose of the article is to describe the implementation of professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities in the process of their professional activities.

Presenting main material. A professional orientation as a person's subjective state can be changed in

accordance with the arisen needs, a specialist's tasks, his/her goals, value ideas under the influence of professional activities.

The starting point for the implementation of the professional orientation of the manager of socio-cultural activities is the professional management process in the sociocultural sphere, where a specialist can realize himself/herself as a person, showing his/her professional qualities as a proof of his/her professionally directed solvency.

In addition, in the real professional process, the professional stability of the manager of socio-cultural activities is growing, which ensures a decrease in turnover, an increase in a specialist's status and prestige. The implementation of the professional-and-managerial orientation, in this way, is also due to its development, which is supported by such factors of expectation of implementation in the profession, as:

- raising professional status and social security;
- security of guarantees for the implementation of the qualifications;
- creation of optimal working conditions;
- the possibility of improving living conditions;
- decent pay.

The professional activities of managers of socio-cultural activities is, therefore, the most important factor in the implementation and development of their professional-and-managerial orientation, and socio-cultural activities is the subject of the implementation of this specialist's professional orientation.

The development of market relations in socio-cultural activities has largely changed the mission, goals and objectives of its functioning, updated management methods and principles. The dynamic processes of the division of labor, manifested in the renewal of modern specialists' social functions, roles and statuses, have deepened their specialization in various areas of socio-cultural activities: managerial, intellectual, artistic, cultural and creative, leisure, communicative, etc. The trend of deepening the specialization of various lines of activities today has objectively become an important factor in the overall socio-cultural progress.

In socio-cultural activities in the process of division of labor, culture, education, leisure culture, social pedagogy, etc. are of key importance. In other words, these are the areas of activities that are the closest to the person, his/her spiritual, moral, artistic development, his/her social health and social protection.

Culture is a product of the collective life of people, and individuals are its practical creators and performers. Traditionally, each individual acts in relation to culture simultaneously in several ways: as a "product" of culture, introduced into its norms and values, trained in technologies of activities, ethics of relationships with other people in the process of their inculturation and socialization, carried out in the course of children's education, upon getting general and special education, in the process of contacts with the social environment.

Inculturation is the process of an individual's familiarization with culture, the acquisition of essential habits, norms and patterns of behavior. In the Oxford illustrated encyclopedia, socialization is interpreted as a complex process of assimilation by an individual of a system of knowledge, norms and values that enable him/her to function in society (Oxford Illustrated Encyclopedia, 2000: 270).

In socio-cultural activities, inculturation and socialization are a two-fold process – the individual's involvement in culture, the assimilation and active reproduction of social experience (cultural, social norms, values, behaviors, roles, attitudes, customs, cultural traditions, etc.). Here, the individual acts as a "consumer" of culture, since he/she uses the norms and rules of the culture he/she has learned in his social and professional practice; but at the same time – as a "producer" of culture, because it creatively generates new cultural forms, and also – as a "translator" of culture, as he/she reproduces cultural patterns in its practical actions and judgments.

Of course, the theoretical value and practical significance of each science is mainly determined by the level of development of concepts in which the

subject, goals, objectives, patterns, functionality and vitality of practical outputs are disclosed. Otherwise, cognitive thinking and the content absorbed into it turn out to be inconsistent, disordered, devoid of obligation. Considering the notion of "concept" as an explanation system that extends to tasks that have not yet been solved within a certain subject field, we present the scientific concept of socio-cultural activities as an area of knowledge that is internally organized, consciously ordered, built into the system. Having a definite but not unlimited subject field of external and internal facts and experience, the concept of socio-cultural activities in the process of its conceptualization registers, fixes, orderly describes and classifies everything that occurs in this field of facts and experience. Moreover, it potentially self-critically evaluates itself (reflection) and, due to this, is predisposed to dialogue with the concepts of other sciences, without claiming to be a complete monopoly.

In joint scientific works by T. G. Kiselyova and Yu. D. Krasilnikov socio-cultural activities is characterized as a certain system of ideas, reflecting the goals and functions of the state social policy in the field of culture and leisure, defining the ways, methods and means of their implementation in the context of the processes of reforming socio-economic and social life in the country (Kiselyova, Krasilnikov, 2004).

Consequently, science, education and practice are organically represented in the structure of socio-cultural activities. The subject field of this new science has a rich history associated with cultural and educational work, and new trends aimed at scientific, educational and practical activities: cultural and leisure activities, social pedagogy, sociology of culture, applied cultural studies, etc.

The very concept of "socio-cultural activities", due to the wide range of problems that enter into it, does not have an unambiguous interpretation, but each of the existing concepts enriches this multifaceted phenomenon with new faces and aspects, like a multivalued interpretation of the concept of "culture".

The term "socio-cultural activities" is associated with the concept of "cultural activities", which is interpreted as the activities to identify, preserve, form, disseminate and assimilate cultural values.

Socio-cultural activities can be considered in two ways:

- in a broad sense – as a way of a person's being, as a system of inherited experience, as a material and spiritual environment that contributes to a person's formation and exaltation;
- in a narrow sense – as a specific form of people's life, including the preservation and use of cultural and historical heritage (museum, library, archival,

national and local traditions), art education, creativity, leisure and entertainment, amateurism, ethnography, crafts, and providing a form (management, economics, computer science, specialists' training and retraining) and the formation of their professional orientation as objects and subjects of socio-cultural activities.

The etymology of the concept of "socio-cultural activities" initially implies the activity character of the processes taking place in this area, in which a professional orientation develops. Structurally, this activities, according to scientists, proceed in three main directions:

- economic, where the predominant place in the characterization of socio-cultural activities is occupied by such categories as cost accounting and profitability, costs and investment development, efficiency, self-sufficiency, material security;

- humanitarian, covering a wide range of content and modern technologies of socio-cultural activities, which includes a whole block of initial concepts of social work, leisure, socio-cultural sphere, social purpose, principles and functions, private and industry methods, domestic and foreign experience;

- organizational-and-managerial, where the basis of semantic structures are the concepts of management in the socio-cultural sphere, centralization and decentralization, democracy and self-government, control and reporting, socio-cultural diagnosis, forecasting and design.

A common feature of the manager's objects of activities in the socio-cultural sphere, in our opinion, is a high level of systemicity of these objects. In other words, the manager's activities is a holistic complex open system in which the manager's transformative and cognitive activities can and should encompass both the entire system (object) as a whole and its individual elements (individual sides of the object – collectives, institutions and organizations). At the same time, the manager's professionally directed activities should take into account the maximum system connections of the object, both intra-system and with other objects (systems). In our opinion, this is one of the characteristic properties of a professionally directed managerial activities in the socio-cultural sphere.

According to the main idea of the theory of systems, a holistic socio-cultural system consists of many elements that are combined by various relationships. It is a generalized, summary result of the state of many social and cultural components, such as finite elements (people's active and mass cultural activities); interconnections of elements (socio-cultural relations, interpersonal relations, cultural exchanges,

interactions, communication, etc.); the functions of the elements of the system as a whole (the need for certain cultural and normative actions to preserve culture); borders (expanding opportunities for inclusion of people in cultural processes); subsystems (the number of amateur art collectives, amateur associations and interest clubs and other club groups); environment (creating conditions for cultural activities, interaction with neighboring socio-cultural systems) (Chizhikov, Chizhikov, 2003: 47).

Based on this, we can conclude that it is the specificity of the object of activities that determines the content of the subject-practical activities of the manager of socio-cultural activities, and the nature of the implementation of his/her professional orientation.

A wide profile of professionally directed aspirations of the manager of socio-cultural activities is realized at the level of mastering the types of activities that are characteristic of the entire cycle of his/her interaction with the system object. In this case, psychologists use the term "type of orientation". The manager as a specialist with a high type of orientation in his/her professionally directed activities does not experience great difficulties transferring (if necessary) the main types of activities to other subject areas, previously little known to him/her.

Examples become typical when graduates of universities of culture and the arts, prepared for activities in cultural institutions, after a short adaptation, successfully work in the field of tourism, film production and rental, concert tours, office management, etc. A wide range of professionally directed interests of the manager of socio-cultural activities, meanwhile, does not mean the vagueness of his/her qualifications, ability and willingness to solve a fairly narrow and specific type of tasks without additional adaptation.

The implementation of the professional orientation of the manager of socio-cultural activities is ensured, in our opinion, by the optimal ratio of general and specific types of professional tasks to be solved, the level of stability of the professional orientation formed by the university, in accordance with the goals set by the customer (state, institutions and organizations), as well as typical for cultural universities and arts traditions of fundamental professional education.

The effective implementation of the professional orientation of the manager of socio-cultural activities is determined by such a general philosophical concept as "activities". The object-activity approach in socio-cultural activities becomes the cornerstone of the manager's professionally oriented position, his/her ability to realize himself "in a holistic system, which is the object of activities, to determine the cycle of interaction with it, the types of activities

characteristic of different stages of this cycle, types of professional tasks for each stage, the place of the direct subject of activities in the general structure of the system, as well as socio-political, economic, environmental, etc. aspects of the specialist's activities that ensure the functioning of this and other related systems" (Tatur, Mikhaleva, Pechenyuk, 1989).

"Activity is a specifically human form of active attitude to the world, – notes E. G. Yudin, – the content of which is an expedient change and transformation of this world based on the development of existing forms of culture <...> The nature of activities is determined by the complex interaction of the goal, means and result of the activities" (Yudin, 1978: 267). Based on this provision, it can be determined that socio-cultural self-organization and socio-normative activities, as two parallel but interconnected processes, imply a certain organization of activities, to a greater or lesser extent present in both processes.

In the definition of "organization", the scientists' opinion is ambiguous. Considering the "organization" in conjunction with the activities of cultural institutions, which fills this concept with vivid meanings, researchers see this problem from different perspectives. A. D. Zharkov believes that the organization of the activities of cultural institutions requires specialists to be able to distribute work, determine personal duties, rights and responsibilities, set the time for work, develop a system for monitoring the implementation of decisions made, conduct business in such a way as to see and solve fundamental issues in the future (Zharkov, 2002). V. Ye. Triodin writes that the organization is called upon to ensure the optimal state of the club as a socio-pedagogical system, that is, coordination, interaction, subordination and coordination of all its structural elements (Triodin, 2004: 94). I. M. Bolotnikov focuses on the nature of organizational-and-managerial decisions in the activities of cultural institutions (Bolotnikov, 1976).

Conclusions. As one can see, researchers consider the essence of the organization of institutions from

various perspectives. Of course, each position has its own rational grain, which deserves attention. However, almost all authors stand on the positions of a rigid model for organizing the activities of cultural institutions, in which there is no room for socio-cultural self-organization, because all activities are based on a socio-normative vertical scheme. From the whole variety of interpretations and definitions of the term "organization of activities" we would like to single out the definition that is given by A. I. Prigozhin, where "organization" is presented as a system of interrelated elements – subjects, objects, orderliness and activities (Prigozhin, 1983: 6–8). However, this definition is general in nature and does not reflect the essence of any particular process, especially – the activities of cultural institutions and the forms of its organization.

"Organization of activities" of cultural institutions is a process of achieving goals using such means and methods of cultural policy that are consistent with the principles of socio-cultural self-organization and socio-normative personality identification. It is no coincidence that we paid quite a lot of attention to the organization of cultural institutions, for we consider it to be important in understanding their dual functions.

The phenomenon of the duality of the activities of cultural institutions is not their "invention", it is associated with the polyphonic nature of the socio-cultural activities, which, from the point of view of researchers, can be regarded as a technology (a way of human activities) and in the personal aspect of human existence, in which "a man's essential forces", "creativity", "spiritual wealth". Despite the external opposition of the "technological" and "personal" approaches, one cannot but see dialectical unity in them. The "technological" approach is associated with the "processing of nature by people" and is manifested in the socio-normative functions of cultural institutions, and the "personal" – "processing of people by people" – with the function of the individual's socio-cultural self-organization.

BIBLIOGRAPHY

1. Болотников И. М. Научное управление культурно-просветительными учреждениями. Москва : Просвещение, 1976. 144 с.
2. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. Москва : МГУКИ, 2002. 284 с.
3. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. Москва : МГУКИ, 2004. 539 с.
4. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия : в 9 т. / пер. с англ. Москва : ИНФРА-М, Весь Мир, 2000. Т. 7. Народы и культура. 416 с.
5. Пригожин А. И. Организация системы и люди. Москва : Политиздат, 1983. 602 с.
6. Татур Ю. Г., Михалева Т. Г., Печенюк Н. Г. Новые аспекты старых терминов. *Вестник высшей школы*. 1989. № 12. С. 3–9.
7. Триодин В. Е. Педагогика клубной работы. Москва : Советская Россия, 1984. 150 с.
8. Чижиков В. М., Чижиков В. В. Введение в социокультурный менеджмент. Москва : МГУКИ. 2003. 382 с.
9. Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. Москва : Наука, 1978. 391 с.

REFERENCES

1. Bolotnikov, I. M. (1976). Nauchnoe upravlenie kulturno-prosvetitelnyimi uchrezhdeniyami [Scientific Management of Cultural and Educational Institutions]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
2. Zharkov, A. D. (2002). Teoriya i tehnologiya kulturno-dosugovoy deyatelnosti [Theory and Technology of Cultural-and-Leisure Activities]. Moscow: MGUKI [in Russian].
3. Kiselyova, T. G., Krasilnikov, Yu. D. (2004). Sotsialno-kulturnaya deyatelnost [Social-and-Cultural Activities]. Moskva: MGUKI [in Russian].
4. Oksfordskaya illyustrirovannaya entsiklopediya [Oxford Illustrated Encyclopedia] (2000): v 9 t. : transl. from English. Moskva: INFRA-M, Ves Mir. T. 7. Narody i kultura [in Russian].
5. Prigozhin, A. I. (1983). Organizatsiya sistemy i lyudi [System Organization and People]. Moscow: Politizdat [in Russian].
6. Tatur, Yu. G., Mikhaleva, T. G., Pechenyuk, N. G. (1989). Novyie aspekty staryh terminov [New Aspects of Old Terms]. *Vestnik vysshey shkoly*. № 12. P. 3–9. [in Russian].
7. Triodin, V. Ye. (1984). Pedagogika klubnoy raboty [Club Work Pedagogy]. Moscow: Sovetskaya Rossiya [in Russian].
8. Chizhikov, V. M., Chizhikov, V. V. (2003). Vvedenie v sotsiokulturnyi menedzhment [Introduction to Socio-Cultural Management]. Moscow: MGUKI [in Russian].
9. Yudin, E. G. (1978). Sistemnyi podhod i printsipy deyatelnosti [Systemic Approach and Principles of Activities]. Moscow: Nauka [in Russian].

УДК 378.147: 373.3.011.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209454>**Таміла ДЖАМАН,***orcid.org/0000-0003-2257-0875*

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти

Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

(Рівне, Україна) *jaman-tv@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩНОГО Й ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Статтю присвячено вирішенню важливої дидактичної проблеми – оптимальній організації інклюзивного навчання в Україні, яка є основою реалізації євроінтеграційних процесів у галузі освіти, забезпечення рівних прав особистості на освіту й життєдіяльність. Мета статті – на основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми, практики інклюзивного навчання виявити й описати сутність середовищного й інклюзивного підходів, виокремити педагогічні умови, що забезпечать їх реалізацію. Матеріалом дослідження слугували державні й нормативні документи з проблем освіти, праці вчених щодо впровадження інклюзивного навчання (зокрема таких науковців, як В. Бондар, Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко, М. Швед, М. Davis, D. Martin, C. Miller, J. McPocke, L. Picozzi, A. Stevens, L. Stoll, D. Fink); особливостей середовищного підходу (Е. Бондаревська, Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, К. Приходченко, Н. Селіванова, І. Якиманська, І. Шендрик, В. Ясвін та ін.).

У процесі дослідження виявлено, що середовищний та інклюзивний підходи до навчання належать до інноваційних, вузько спеціальних, які є ефективними у контексті інклюзивної освіти. Сутність середовищного підходу потрактовано як спрямованість освітнього процесу на створення системи впливів і умов, що забезпечують саморозвиток особистості, реалізацію її творчого потенціалу. Це модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення й соціалізація особистості. Інклюзивний підхід визначено як спрямованість освітнього процесу на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації. Визначено умови, за яких реалізація середовищного й інклюзивного підходів буде ефективною. Спільною для обох підходів умовою є створення освітньо-виховного середовища, в якому визнається й підтримується унікальність кожного, створюються оптимальні умови для його соціалізації.

Ключові слова: освітнє середовище, середовищний, інклюзивний підходи до навчання, інклюзивна освіта, педагогічні умови.

Tamila DZHAMAN,*orcid.org/0000-0003-2257-0875*

Candidate of Pedagogical Science,

Head of the Eduafvonal Work Study

of Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

(Rivne, Ukraine) *jaman-tv@ukr.net*

REALIZATION THE ENVIRONMENTAL AND INCLUSIVE APPROACHES TO THE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION AS CONDITION OF EUROPEAN INTEGRATION

The article is dedicated to solving an important didactical problem – optimal organization of the education in Ukraine that is the basis of realization the European integration processes in the field of education, providing equal rights to education and life for personality. The goal of this article is to find and describe the essence of environmental and inclusive approaches on the basis of the analysis the works of Ukrainian and foreign scientists on the problem and practice of inclusive education and to isolate pedagogical conditions that provide its realization. The material of exploration were regulations and government documents on the problem of education, the works of scientists on implementation of the inclusive education (V. Bondar, L. Danylenko, E. Danylavichute, V. Zasenko, A. Kolupaeva, S. Lytovchenko, Y. Nayda, N. Sophiy, O. Taranchenko, M. Shwed, M. Davis, D. Martin, C. Miller, J. McPocke, L. Picozzi, A. Stevens, L. Stoll, D. Fink); peculiarities of personal approach (E. Bondarevska, L. Buyeva, Y. Manuyov, L. Novikova, V. Petrivsky, K. Pryhodchenko, N. Selivanova, I. Yakymanska, I. Shendryk, V. Yasvin and others).

In the process of exploration was detected, that environmental and inclusive approach to the education belong to the innovational and narrowly specialized that are effective in the context of inclusive education. The essence of the

environmental approach is interpreted as orientation the educational process on creation the system of influences and conditions that provides self-development of personality and realization of its artistic potential.

This is the model of the social-cultural space, where happened the formation and socialization of personality. Inclusive approach is defined as orientation of the educational process on achieving special knowledge, skills, experience in providing educational services with the taking into account the peculiarities of psycho-physical development of all students; forming the main features of the personality, positive motivation to self-development and self-realization. It was defined the conditions under which will the realization of environmental and inclusive approaches be effective. The common condition to the both approaches is creation educational environment, where personal uniqueness is being recognized and supported as well as the optimal conditions for its socialization.

Key words: *educational environment, environmental, inclusive approaches to education, inclusive education, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, гуманізації й освітньої інтеграції зумовлюють головні тенденції модернізації освіти в Україні, забезпечують входження в європейський освітній простір. Одним із аспектів цих процесів є організація умов розвитку і самореалізації кожної особистості, гарантії рівних прав на освіту і життєдіяльність. З огляду на це на початку третього тисячоліття формуються концептуальні, методичні й організаційні засади інклюзивної освіти. Матеріалом дослідження слугували державні й нормативні документи з проблем освіти, праці вчених щодо впровадження інклюзивного навчання (зокрема таких науковців, як В. Бондар, Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, К. Дубич, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко, М. Швед, М. Davis, D. Martin, C. Miller, J. McPocke, L. Picozzi, A. Stevens, L. Stoll, D. Fink); особливостей середовищного підходу (Е. Бондаревська, Л. Буєва, В. Гриньова, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, К. Приходченко, Н. Селіванова, І. Якиманська, І. Шендрик, В. Ясвін та ін.).

Аналіз досліджень. Аналіз літератури засвідчив, що в Україні є значні напрацювання, фундаментальні роботи з основ інклюзивного навчання (В. Бондар, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.), узагальнення світового досвіду з проблеми залучення осіб з особливими потребами до загальноосвітнього середовища, підходів до його створення (В. Засенко, М. Захарчук, Н. Софій, З. Шевців). Натомість праць, які б досліджували вузькоспеціальні підходи до інклюзивного навчання, що враховують особливості цього процесу, немає.

Отже, у реалізації середовищного й інклюзивного підходів у загальноосвітніх закладах і ЗВО існує проблема, яка полягає у спрямованості навчального процесу на євроінтеграційні освітні тенденції, у соціальному замовленні суспільства на компетентних вчителів, здатних працювати в умовах інклюзивного навчального середовища, застосовувати інноваційні підходи, методи й форми роботи, та відсутності класифікації загаль-

нодидактичних і спеціальних підходів, не розробленості питання у педагогічній літературі.

Мета статті – на основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми дослідження, практики інклюзивного навчання виявити й описати сутність середовищного й інклюзивного підходів, виокремити педагогічні умови, що забезпечать їх реалізацію. Теоретико-аналітичний характер дослідження зумовив специфіку використання методів: аналізу, систематизації й узагальнення літератури, порівняння, спостереження за освітнім процесом, описового.

Виклад основного матеріалу. Одним із вихідних категорійних понять сучасної педагогіки є «підхід до навчання», котрий, на думку науковців, є складним багатовимірним явищем, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю (Омельчук, 2013: 4). Останнім часом з'являється дедалі більше нових підходів, для обґрунтування уведення яких до наукового обігу вчені рекомендують розглянути такі аспекти: 1) наявність основних понять, що використовуються у процесі навчання; 2) вихідні положення або основні правила здійснення педагогічної діяльності, які істотно впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; 3) методи та прийоми побудови освітнього процесу (Локшина, 2016). Розглянемо ці підстави для обґрунтування виокремлення підходів докладніше.

До основних понять у межах інклюзивного підходу належать *інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивна школа й інклюзивне середовище*, визначення яких закріплено в Законі України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017). Під інклюзивною освітою розуміють комплексну систему надання освітніх послуг, що враховує особливості психофізичного розвитку всіх учнів. Підтримуємо погляди М. Гриньової та І. Калініченко, котрі вважають, що кожна школа за своєю філософією має бути інклюзивною,

а це означає готовність у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу (Гриньова, 2018: 40). Універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм і послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації. Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Важливою передумовою якісної освіти дітей, котрі навчаються за інклюзивною формою, вважають учені, є реалізація особистісно орієнтованого підходу до організації навчальної діяльності, пристосування школи до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі (Бондар, 2011: 12). Ми поділяємо думку науковців щодо важливості реалізації особистісно орієнтованого підходу, який є загальнодидактичним і успішно застосовується у різних закладах освіти. У межах цього підходу вважаємо за доцільне виокремлення інклюзивного підходу до навчання як вузько спеціального, важливого для інклюзивного навчання дітей і підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Науково-теоретичне підґрунтя підходу становлять концепція навчання, орієнтованого на потреби дітей; теорія множинного інтелекту; концепція універсального дизайну; освітня концепція «Освіта для всіх» (Education for all), запропонована ЮНЕСКО. Теоретичними засадами виокремлення слугували праці вітчизняних учених В. Бондаря, М. Ворон, М. Гриньової, Е. Данілавічуте, В. Засенко, М. Захарчук, С. Іноземцевої, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Ю. Найди, А. Поліхроніди, К. Пудлас, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Хафізуліної та ін.

Так, А. Колупаєва й О. Таранченко розглядають концепцію навчання, орієнтованого на потреби дітей, як організацію навчання дітей таким чином, щоб процес пізнання відбувався шляхом моделювання навчального середовища, інтенсивного практичного навчання, надання педагогом допомоги (з поступовим її зменшенням) і спрямування на розвиток самостійності (Колупаєва, 2019: 6–7). Теорія множинного інтелекту ґрунтується на розумінні того, що діти навчаються й розвиваються в різний спосіб, і тому це важливо враховувати у стратегіях і тактиках організації інклюзивного освітнього процесу. Існують різні типи інтелекту, що потребує встановлення типу кожного учня

інклюзивного класу і вибору відповідного стилю навчання (Колупаєва, 2019.). Концепція універсального дизайну (Р. Зефф, Т. Лорман, Дж. Демпелер, Д. Харві та ін.) ґрунтується на трьох основних принципах: множинні способи представлення навчального матеріалу; множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок; множинні способи залучення кожного учня до навчального процесу, що дозволить враховувати відмінності учнів, допомогти їм виявити свої сильні риси, підвищувати мотивацію до навчання.

Третім критерієм виокремлення підходу є наявність відповідних принципів, методів і прийомів побудови освітнього процесу. Серед традиційних для інклюзивної освіти засобів реалізації особистісно орієнтованого підходу важливим є диференційоване навчання. Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типолого-групові форми навчання й забезпечує перехід від групових форм до індивідуальних (Сікорський, 1998: 119). Як бачимо, диференціація впливає на форми навчання, що зумовлює вибір відповідних методів і прийомів навчання. Основними принципами диференціації є добір адекватних видів завдань, гнучкий поділ на групи, постійне оцінювання та коригування викладання (Колупаєва, Таранченко, 2019: 21). Критерієм ефективності обраних методів за диференційованим навчанням є відповідність результатів навчання і виховання соціальним запитам.

Серед методів і прийомів у процесі дослідження було виокремлено групу інтерактивних (таких як активне слухання, діалог, інтерв'ю, знайомство, комплімент, листи самооцінювання, мікрофон, навчаючи – вчуся, незакінчені речення, обмін проблемами, переформулювання, піраміда позитивних почуттів, поняття про..., пошук інформації, прийняття правил, прийоми проведення рефлексії наприкінці уроку, рефлексивна бесіда, робота в малих групах, робота в парах, ролі у груповому навчанні, ротаційні (змінювані) трійки, спільний проект, так і ні, читаємо та запитуємо, читання в парах, я пишаюся та ін.), метод гри (імітаційні, пізнавальні, дидактичні ігри), метод ситуаційного моделювання, в основі якого лежить створення ситуації, де вирішення проблеми відбувається відповідно до конкретних умов, що сприяє соціалізації дітей з особливостями розвитку. На нашу думку, інклюзивне навчання зумовлює комплексне використання груп методів.

Отже, стислий розгляд трьох критеріїв, за наявності яких можливе виокремлення нового підходу до навчання й виховання, засвідчує можливість і логічність уведення в науковий обіг кате-

горії «інклюзивний підхід». Вважаємо, що інклюзивний підхід є тією інновацією, яка забезпечить оптимальні можливості кожної дитини, зважаючи на індивідуальні освітні потреби.

Сутність *інклюзивного підходу* до навчання визначаємо як спрямованість освітнього процесу, з одного боку, на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду щодо надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості фахівця для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації, а з іншого – як створення умов та інклюзивного освітнього середовища з метою успішного навчання дітей із різним рівнем психофізичного й інтелектуального розвитку, набуття ними соціального досвіду, здатності до адаптації у світі, що змінюється.

Як бачимо, реалізація інклюзивного підходу передбачає створення інклюзивного освітнього середовища. З огляду на це важливим є середовищний підхід до навчання і виховання. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених засвідчує загальнодидактичний статус цього підходу, його взаємозв'язок із соціокультурним і культурологічним підходами. *Середовищний* підхід поки що належить до інноваційних, хоча він уже зафіксований у міжнародних документах як перспективний на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО. Основними поняттями, які входять до терміносистеми цього підходу, виступають «середовище», «освітнє середовище», «соціокультурне середовище», «інклюзивне середовище». Змістове і структурне наповнення поняття «середовище», «освітнє середовище» досліджували М. Васківський, Н. Вересаєв, Н. Вусата, Н. Гладченков, С. Дерябо, В. Доротюк, С. Кривих, К. Левченко, І. Нечипуренко, О. Радіонова, М. Піддячий, К. Приходченко, В. Слободчиков, І. Шалаєв, І. Шендрік, В. Ясвін та ін. Так, В. Ясвін під «освітнім середовищем» розуміє систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також створення можливостей для її розвитку, що відбувається в соціальному і просторово-предметному оточенні (Ясвін, 2001: 14). Освітнє середовище дітей з особливими потребами вчений розглядає як сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної та активної особистості дитини, реалізацію її творчого потенціалу. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як

модель соціокультурного простору, де відбувається становлення особистості (Ясвін, 2001: 14).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що прихильники *середовищного підходу* до інклюзивного навчання й виховання виходять із двох основних аспектів його тлумачення: 1) як системи впливів і умов формування особистості за заданим зразком (В. Ясвін) і 2) як полікультурної освіти, індивідуальної для кожного учня / студента / вчителя, середовища для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу індивіда, його особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості (В. Доротюк). Ми поділяємо погляди вчених, які описують середовище як сукупність організованих чи стихійних мікросередовищ (соціокультурного, педагогічного, сімейного, родинного та ін.), що певним чином впливають на формування навчально-виховного середовища, спрямованого на розвиток і саморозвиток кожної залученої до нього особистості, систему умов для особистісного і творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб'єктів цього процесу, тобто середовище розвитку й виховання особистості (В. Доротюк).

Серед багатьох підходів до визначення основного, на наш погляд, поняття інклюзивної освіти вважаємо найбільш ґрунтовним тлумачення З. Шевців, оскільки в ньому врахована специфіка інклюзії, структура інклюзивного середовища як простору соціалізації дітей із різними можливостями й особливостями: «інклюзивне середовище» – організація спеціальних умов для отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони навчаються в одному класі; сукупність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я та не перешкоджатиме навчанню інших здорових дітей (Шевців, 2017: 29). На важливості створення інклюзивного освітнього середовища акцентує увагу В. Бондар. Він вважає, що саме воно задовольняє потреби кожної особистості навчатися, жити і працювати в реальних, а не штучно створених умовах суспільного розвитку (Бондар, 2011: 12).

Отже, середовищний підхід до навчання є загальнодидактичним інноваційним, має специфіку реалізації в інклюзивній освіті, сприяє максимально повному задоволенню потреб дітей у розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації,

засвоєнні соціального досвіду та інтеграції у суспільство.

Аналіз педагогічної літератури та вивчення практики роботи інклюзивних закладів освіти дозволяє стверджувати, що реалізація описаних підходів буде ефективною за таких умов:

- створення інклюзивного освітнього середовища;
- забезпечення доброзичливої атмосфери, де визнається унікальність кожного та підтримується розвиток особистості на всіх етапах навчання;
- налагодження суб'єктно-орієнтованої взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного здоров'я та дорослими (вчителями, корекційними педагогами, шкільними психологами, батьками та громадськими організаціями);
- усвідомлення, що інноваційні підходи впливають не тільки на удосконалення умов навчання і виховання дітей з особливими психофізичними проблемами, але й на професійну підготовку майбутніх учителів у ЗВО;
- визначення функцій вчителя інклюзивного класу та інших педагогічних працівників загальноосвітнього закладу;
- озброєння студентів педагогічних спеціальностей і працюючих учителів додатковими знаннями щодо питань інклюзивної освіти;
- забезпечення педагогів можливостями оволодіння сучасними педагогічними підходами, тех-

нологіями й методиками, що дають змогу задовольнити освітні потреби кожної дитини та проводити моніторинг навчання з метою розвитку позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, інформування дітей з особливими освітніми потребами та типовим рівнем розвитку про їхні індивідуальні досягнення.

Виокремлені умови реалізації вузькоспеціальних інклюзивного та середовищного підходів у межах особистісно орієнтованого і компетентнісного загальнодидактичних підходів є сукупністю взаємозалежних зовнішніх обставин на різних рівнях та етапах неперервної освіти в Україні.

Висновки. У процесі дослідження виявлено, що середовищний та інклюзивний підходи до навчання належать до інноваційних, вузькоспеціальних або мають свою специфіку у контексті інклюзивної освіти. Спільною для обох підходів умовою є створення освітньо-виховного середовища, в якому визнається та підтримується унікальність кожного, створюються оптимальні умови для його соціалізації й самореалізації. Визначено умови, за яких реалізація середовищного й інклюзивного підходів буде ефективною.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні змістових і організаційних особливостей інклюзивного освітнього середовища на рівні загальноосвітніх шкіл і ЗВО, технологічного забезпечення реалізації інклюзивного й середовищного підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 2011. № 3. С. 10–15.
2. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5–8. С. 39–43.
3. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 23.04.2020).
4. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
5. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL: [file:///D:/Users/ adm/ Downloads/272-Article%20Text-800-1-10-20100916.pdf](file:///D:/Users/adm/Downloads/272-Article%20Text-800-1-10-20100916.pdf).
6. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Укр. мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–8.
7. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. Москва, 2006. 816 с.
8. Сікорський П. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменяр, 1998. 196 с.
9. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

REFERENCES

1. Bondar, V. (2011). Inklusyivne navchannia yak sotsialno-pedahohichnyi fenomen [Inclusive learning as a socio-pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola*, 3, 10–15 [in Ukraine].
2. Hrynova, M., Kalinichenko, I. (2018). Pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymi problemamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Preparation of pedagogical staff to work with children with special educational problems in the conditions of inclusive learning]. *Ridna shkola*, 5–8, 39–43 [in Ukraine].
3. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Kolupaeva, A., Taranchenko, O. (2019). Inklusyivna praktyka: tekhnolohii navchannia [Inclusive practice: learning technologies]. Kyiv, Ukraine: Litera LTD, 160s. [in Ukraine].

5. Lokshyna, O. I. Etapy rozvytku stratehii Yevropeiskoho Soiuzu u haluzi osvity [Stages of development of the European Union strategy in the field of education]. URL: www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.html [in Ukraine].
6. Omelchuk, S. (2013). "Pidkhid do navchannia" yak bazova katehoriia suchasnoi lnhvodydaktychnoi nauky ["Approach to learning" as a basic category of modern linguo-didactic science]. *Ukr. mova i lit. v shk.*, 2, 2–8. [in Ukraine].
7. Selevko, G. (2006). Entsiklopediya obrazovatelnyih tehnologiy: V 2 t. [Encyclopedia of educational technologies: In 2 vols.]. T. 1. Moskva, Rosia: 816 s. [in Russian].
8. Sikorskyi, P. (1998.). Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsiiovanoho navchannia [Theoretical and methodological foundations of differentiated learning]. Lviv, Ukraine: Kameniar, 196 s. [in Ukraine].
9. Shevtsiv, Z. M. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Professional preparation of future primary school teachers to work in an inclusive environment of a comprehensive educational institution] : monohrafiia. Kyiv, Ukraine: TsUL, 384 s. [in Ukraine].
10. Yasvin, V.A. (2001). Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moskva, Rosia: Smyisl, 366 s. [in Russian].

УДК [378.091.26:005.32]:811.111
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209455>

Наталя ДМІТРЕНКО,
 orcid.org/0000-0002-3556-0003

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов
 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
 (Вінниця, Україна) nataliadmitrenko0302@gmail.com

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ АУТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування як необхідної педагогічної умови автономного формування професійно орієнтованої мовленнєвої англomовної компетентності студентів ЗВО. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що, на думку дослідників, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у процесі автономного навчання сприяє розвитку особистості студента, формуванню навичок і умінь автономно оволодівати професійно орієнтованою мовленнєвою англomовною компетентністю, здатності самостійно керувати своєю інтелектуальною діяльністю як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті неперервного вивчення іноземної мови.

Основне завдання суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, що передбачає формування навичок, які сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності, а також цілеспрямовано формувати певні властивості, звички, ціннісні установки, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Прогнозовані результати суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання можна розглядати в двох аспектах: із позиції студента це реальна залученість не тільки до осмислення власної навчальної діяльності, але і її перетворення, вільне творче самовираження, яке не обмежується рамками предмету й бюджету часу; ефективне використання робочого часу викладачем, можливість вирішення проблем і реалізація ідей, особистісно значущих для студентів.

Автономне навчання створює платформу для ефективно організації та планування освітнього процесу і суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладача і студента. Водночас розвиток освітньої автономії сприятиме більш ефективному навчанню професійно орієнтованого англomовного спілкування, оскільки автономне навчання стимулює студентів до активної, усвідомленої навчальної діяльності, сприяє зростанню ініціативи та відповідальності студентів.

Ключові слова: автономне навчання, професійно орієнтоване англomовне спілкування, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія.

Natalia DMITRENKO,
 orcid.org/0000-0002-3556-0003
 Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Teaching Methods of Foreign Languages
 of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
 (Vinnytsia, Ukraine) nataliadmitrenko0302@gmail.com

SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF AUTONOMOUS LEARNING OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of realization of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning of professionally oriented English communication as a necessary pedagogical condition of autonomous formation of professionally oriented speech competence of higher school students. Analysis of publications showed that according to scholars' opinions, subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning contributes to the development of the student's personality, the formation of skills to develop professionally oriented speech competence, the ability to manage the intellectual activities independently in a particular educational situation and in the context of life-long language learning.

The main task of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning is to teach students to learn, which involves the formation of skills that contribute to the successful implementation of educational activities, as well as purposefully form certain properties, habits, values, which depends on the effectiveness of educational activities.

The predicted results of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning can be considered in several aspects. From the student's point of view, this is a real involvement not only in student's understanding

of educational activity, but also in its transformation, free creative self-expression, which is not limited by the subject and time. From the teacher's side, it is realized in the effective use of working time by the tutor, the ability to solve problems and implement ideas of personal significance for students.

Autonomous learning creates a platform for effective organization and planning of the educational process and effective subject-subject pedagogical interaction of a teacher and a student. At the same time, the development of educational autonomy will contribute to more effective learning of foreign language communication, because autonomous learning motivates, stimulates students to active, conscious learning activities, strengthens the initiative and responsibility of students.

Key words: *autonomous learning, professionally oriented English communication, subject-subject pedagogical interaction.*

Постановка проблеми. Основним положенням автономного навчання є концентрація усього процесу навчання на особистості студента, надання йому більшої свободи вибору. У процесі організації автономного навчання змінюється позиція студента й викладача в освітньому процесі у бік переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин, а педагогічна взаємодія розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд із педагогічним супроводом і самоосвітою.

У процесі автономного навчання роль студента змінюється: із об'єкта навчання він перетворюється на суб'єкт: самостійно визначає цілі та завдання навчальної діяльності, обирає засоби навчання, стратегії для досягнення своїх цілей, самостійно розподіляє час, визначає, працює він у групі чи індивідуально, обирає методи контролю успішності свого навчання, за необхідності консультується із викладачем.

Аналіз досліджень. Зазначимо, що реалізацію автономного навчання й розвиток автономії студента в навчальній діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою виокремлюють як важливу освітню мету всі сучасні програми з іноземної мови. Наприклад, «Objectives for Foreign Language Learning. Council of Europe», 1986; «A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», 2018; «European Language Portfolio», 1997 (Council of Europe, 1986; 1997; 2018). Зазначені документи рівень автономії та самостійності у процесі вивчення іноземної мови розглядають як обов'язковий критерій визначення рівня володіння іноземною мовою. Згідно з прийнятими документами основна ідея концепції автономного навчання полягає в тому, що досягнення автономії означає бажання і спроможність студента взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю, вирішувати, що і як він хоче вивчати, нести відповідальність за прийняття цих рішень і їх виконання (Council of Europe, 1986). Тобто у процесі формування професійно орієнтованої мовленнєвої англомовної компетентності висуваються завдання розвитку особистості студента, формування умінь самостійно оволодівати

іноземною мовою, здатності самостійно керувати цією інтелектуальною діяльністю як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті неперервного вивчення мови (Dmitrenko et al., 2020: 91).

Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності використання суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування як необхідної педагогічної умови автономного формування професійно орієнтованої мовленнєвої англомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення наукових уявлень про сутність поняття дозволяє сформулювати власне визначення терміна «автономне навчання», під яким ми розуміємо *навчальний процес, за якого особистість виявляє бажання і здатність виступати відповідальним суб'єктом процесу навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність і саморозвиватися в освітньому та професійному аспектах.* Відповідно, *автономне навчання іноземної мови забезпечує самовизначення та самореалізацію студента у процесі вивчення іноземної мови.* Водночас автономне навчання є формою організації навчальної діяльності, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування автономії студента.

У своєму дослідженні Е. Віснер-Курзава виділяє такі *цілі* автономного іншомовного навчання: формування системи умінь і навичок навчальної активності, необхідних людині протягом усього життя, тому що знання постійно застарівають і змінюються; розвиток впевненості у собі, почуття задоволення результатами власної праці, що є необхідним для самоствердження у подальшій роботі; підвищення активності когнітивної діяльності, поліпшення її результатів за рахунок самостійного засвоєння змісту навчальних матеріалів; використання переваг автономного режиму роботи у вивченні іноземної мови в таких випадках: виконання домашніх завдань, відновлення забутих матеріалів, для самостійного навчання за відсутності на аудиторних заняттях, за потреби вивільнити час для інших видів діяльності,

наприклад, спортивних тренувань, застосування іноземної мови для творчості (Wissner-Kurzawa, 1995: 308).

Порівнюючи підходи у традиційному й автономному навчанні, Р. Басбагі і Н. Йілміз стверджують, що за умов автономного навчання студенти несуть більше відповідальності за своє навчання, ніж викладач. Викладач підтримує студента й заохочує, а студент не відчуває прямого контролю над ним. Студент ставить сам навчальні цілі й визначає шляхи їх досягнення; не споживає готові навчальні матеріали, які надає викладач, а обирає й застосовує важливу інформацію у процесі конструювання власних знань (Basbagi, Yilmaz, 2015: 73).

Не можна не погодитися з Л. Дікінсоном, що у традиційному навчанні викладач одноосібно несе відповідальність за організацію заняття, вибір навчального матеріалу, практичну реалізацію самого заняття. Він сам оцінює роботу студентів і планує заняття на перспективу. Проте викладач може передати частину цих функцій своїм студентам, спроможним відповідати за такі аспекти навчального процесу, як-от: окреслення навчальних завдань, підбір дидактичних матеріалів, оцінювання досягнутих ними результатів. Навчання перетворюється у співпрацю, за якої викладач організовує заняття таким чином, щоб якомога більше залучати студентів до управління процесом навчання і поступово передавати їм частину відповідальності за їхнє навчання (Dickinson, 1987: 11).

Як зауважують дослідники С. Борг і С. Аль-Бусаїді, в сучасній лінгводидактиці недостатньо докладно висвітлено рекомендації, як розвивати освітню автономію у процесі навчання іноземної мови. З метою з'ясувати, що заважає формуванню та подальшому розвитку навчальної автономії студентів, С. Борг і С. Аль-Бусаїді провели опитування викладачів і серед чинників, які ускладнюють формування навчальної автономії, виділили такі: брак навчального часу; не сформований досвід автономного навчання; студент потребує допомоги викладача; відсутність мовної практики поза аудиторією; надмірну зосередженість на оцінках; недостатньо високий рівень володіння англійською мовою; обмежений вибір підручників, запропонованих програмою; недостатню викладацьку автономію; нездатність викладача визначити реальні можливості студентів (Borg, Al-Busaidi, 2012: 19).

Зарубіжні дослідники у своїх працях із навчальної автономії роблять спроби охарактеризувати «автономного студента». Зокрема, М. Брін

і С. Манн окреслили ознаки сучасного студента так: новий психологічний статус студента, новий спосіб існування, почуття відповідальності за навчальний процес; бажання навчатися, позиція «я справді *хочу* це зробити», а не «я роблю це тому, що я *зобов'язаний* це робити» або «тому, що хтось вимагає, щоб я це зробив», кореляція внутрішньої мотивації із зовнішньою («я *хочу* це вивчити, тому що це допоможе мені досягти...»); самоопанування і впевненість у собі; метакогнітивні уміння, прийняття рішень – *що* вчити, *коли*, *де*, за допомогою чого, конструктивне використання порад наставників; готовність студента до змін у навчальному менеджменті; здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, керуючись власними спонуканнями, інтересами й цілями; незалежність від викладача, самостійність у виборі навчальних матеріалів, стратегій; стратегічний підхід до навчання, активність, пізнавальний інтерес, використання зовнішніх джерел інформації з найбільшою користю; усвідомлення, чому, *навіщо* і як потрібно навчатися; здатність до співпраці та вміння «вести переговори» з викладачем та іншими студентами, щоб знайти найкраще застосування навчальним ресурсам у його розпорядженні (Benson, Voller, 1997: 134).

Дослідниця Н. Коряковцева визначає *автономну навчальну діяльність студента з оволодіння іноземною мовою* як: самостійний аналіз комунікативних потреб, що полягає у визначенні профілю комунікативних потреб (де і з якою метою користуватися іноземною мовою), а також конкретизації комунікативних завдань (які вміння необхідні); самооцінку фактичного рівня володіння іноземною мовою: комунікативних умінь, мовленнєвих навичок, визначення труднощів; постановку цілей і навчальних завдань: мовних, мовленнєвих, культурознавчих, навчальних, творчих (Коряковцева, 2001: 213).

До умінь і здібностей студента, що свідчать про його готовність до автономії, дослідниця С. Ніколаєва відносить: уміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освіти загалом або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуючись певних строків / вимог тематичного / підсумкового / поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у разі стресових ситуацій, невдач тощо (Ніколаєва, 2013: 511).

У процесі автономного навчання студентам надається ініціатива, їх навчають послідовності дій і застосування оптимальних засобів, унаслідок

цього підвищується їхній рівень самостійності, розширюється сфера їхніх можливостей не тільки на занятті й у рамках одного предмета, а й у позанавчальному просторі загалом. Студенти мають бути готовими: самостійно планувати свій робочий день; слідкувати за строками консультацій і заліків; змінювати ці терміни мотивовано й аргументовано, розраховуючи на позитивний результат перемовин; пропонувати зручні для них форми звіту та знаходити компроміси з викладачем у разі необхідності; визначати, яка оцінка з іноземної мови їх влаштовує і, відповідно, який обсяг навчального матеріалу підлягає засвоєнню та які контрольні завдання мають бути виконані; виправляти одержану оцінку, якщо вона не відповідає рівню їхніх вимог (Ніколаєва, 2013: 511).

На думку М. Бєрулави, основними умовами формування автономного студента є: ставлення до студента не як до об'єкта педагогічної діяльності, а як до зацікавленого суб'єкта навчально-виховного процесу; створення нових технологій навчання, що максимально враховують уподобання студентів щодо способів переробки навчального матеріалу; створення принципово нових технологій виховання і розвитку особистості, які стимулюють самонавчання, самовиховання і саморозвиток (Бєрулава, 1996).

Шляхом аналізу науково-методичних джерел встановлено, що автономний студент як суб'єкт навчання іноземної мови має такі характеристики: може розпізнати, про що йдеться на занятті (цілі, зміст, раціональні форми / прийоми організації, планування, контролю), тобто для нього немає необхідності у виголошенні викладачем мети конкретного заняття і навчання загалом; може сформулювати й корегувати власні освітні цілі; володіє ефективними стратегіями й техніками навчально-пізнавальної діяльності; може визначити, які навчальні стратегії не є для нього ефективними (більше не функціонують) й обрати інші, що відповідають цим обставинам або потребі; може об'єктивно оцінити власний успіх, відстежити своє просування, відкоригувати його за потреби; охоче, з готовністю приймає відповідальність за своє навчання; якщо спіткає невдача, шукає її причину, а не винних у невдачах; уміє відкинути стандартні рішення та знайти нові, оригінальні; передбачає кілька можливих варіантів вирішення проблем й обирає оптимальні.

Отже, можемо виділити такі напрями формування автономії студентів: формування у студентів адекватних мотивів для автономного навчання; формування й розвиток розумових властивостей, які виступають як основа навчальних дій (порів-

няння, узагальнення, абстракції та ін.); формування адекватної самооцінки своєї автономної діяльності; формування якостей-звичок, що сприяють підвищенню ефективності автономної діяльності (працьовитості, загальної організованості, тайм-менеджменту та ін.); формування і розвиток у процесі автономної роботи психічних властивостей особистості (пам'яті, уваги та ін.), необхідних для її ефективного виконання.

Вивчення науково-педагогічної й методичної літератури схиляє до висновку, що дослідники не одностайні у виборі терміна, який би найкраще характеризував «викладача автономних студентів». У зарубіжній методичній практиці поширені такі номінації: викладач-помічник (*helper*); викладач, який «полегшує процес навчання» (*facilitator*); викладач-радник (*counsellor, adviser*); викладач-координатор (*co-ordinator*); викладач-консультант (*consultant*); викладач-ментор (*mentor*); викладач-джерело (*a resource person*).

Пояснимо найуживаніші з наведених вище назв *helper, facilitator i counsellor*.

Серед перших дослідників автономного навчання, котрий використовував термін *helper*, був А. Таф. Науковець визначив характеристику ідеального викладача-помічника, яку пізніше уточнив Л. Дікінсон, додавши другу групу ознак, що репрезентують викладача як помічника студентів в організації їхньої навчальної діяльності. Як слушно зауважує дослідник, ця позиція викладача вимагає від нього таких важливих знань та умінь: володіння рідною мовою студентів, щоб уникнути труднощів у спілкуванні; умінь педагогічно коректно виявляти побажання студентів і їхні вимоги до навчального процесу (*needs analysis*); спроможність визначати перспективні цілі та завдання; умінь проводити лінгвістичний аналіз; знання ресурсних джерел; умінь створювати якісні навчальні матеріали; знання процедури оцінювання та самооцінювання; володіння навчальними стратегіями; адміністративні й управлінські навички; умінь організації ресурсного центру (Dickinson, 1987: 123).

Авторство терміна викладач-*facilitator*, як вважають, належить М. Ноулзу. До застосування цього терміна схиляються такі дослідники, як Р. Брокет, Р. Хіємстра, С. і Дж. Пауел. Зокрема, Г. Холек, проаналізувавши характеристики викладача-*фасилітатора*, що їх обговорюють у своїх роботах зарубіжні дослідники із самокерування, індивідуалізації та автономізації навчання, узагальнив їх і виділив дві групи, які назвав 1) *психологічно-соціальною підтримкою* і 2) *технічною підтримкою* (Benson, Voller, 1997: 102).

У переліку завдань, передбачених функціями викладача-фасилітатора, Д. Боуд обмежився трьома, котрі він визначив як основні: *допомогою студентам у плануванні та проведенні автономного навчання* з використанням needs analysis, визначенням проміжної й кінцевої мети навчання, складанням графіка роботи, вибором навчальної літератури й організацією інтерактивних видів діяльності; *допомогою студентам в оцінюванні їхніх результатів* (поточним моніторингом, підсумковим оцінюванням, самооцінюванням, взаємооцінюванням); *допомогою студентам у набутті ними знань, навичок та умінь*, необхідних для глибокого засвоєння навчального матеріалу, визначенням навчальних стилів і відповідних стратегій (Benson, Voller, 1997: 104).

Дослідники Ф. Райлі, М. Греммо і Д. Абу використовують термін викладач-порадник для характеристики ролі викладача автономного навчання. Ф. Райлі уточнює, що процедура «поради» з боку викладача не є «простою, стандартною діяльністю», оскільки передбачає презентацію навчальної інформації; проведення діагностики рівня засвоєння знань; оцінювання; консультативну допомогу (Benson, Voller, 1997: 119). Відмінність викладач-порадника від традиційного викладача полягає в тому, що він не передає свої знання певними порціями за одиницю часу, а виступає ініціатором пошуку знань в інформаційному просторі, пояснюючи студентам особливості процесу отримання знань і стратегії роботи з інформацією.

Дослідники рекомендують починати формування умінь автономної навчальної діяльності під контролем викладача. Проте ролі студента і викладача дещо видозмінюються. Студенти набувають більшої свободи у виборі стратегій, завдань і мети свого навчання. Викладач, у свою чергу, спрямовує цей вибір.

Дослідники В. Борщова і Я. Григорян рекомендують викладачам іноземної мови у процесі реалізації автономного навчання діяти так: планувати навчальний процес спільно зі студентами; пропонувати студентам різноманітні способи вивчення матеріалу; знайомити їх із освітніми інтернет-ресурсами; інтегрувати інноваційні технології у процес вивчення іноземної мови; допомагати студентам у формуванні навчальних стратегій; сприяти в організації самонавчання; застосовувати технологію портфоліо; періодично колективно обговорювати результати автономної роботи (Борщова, Григорян, 2014: 47).

Не менш важливою є готовність викладача до реалізації автономного навчання, що, поза всяким сумнівом, вимагає перебудови всього освітнього

процесу: активного залучення інформаційно-комунікаційних технологій, застосування нових форм і методів роботи, готовності викладача делегувати частину відповідальності за продуктивність навчання студентів та ін.

Для викладача, залученого у процес автономного навчання, надзвичайно важливо бути мотивованим на оптимізацію освітнього процесу, зацікавленим у створенні та використанні нових форм навчання та їх оптимального поєднання з іншими формами навчання; володіти основними системами електронного навчання, знати їхні основні переваги та недоліки; раціонально використовувати можливості та прийоми роботи таких систем для організації навчання у групах, проміжного і підсумкового тестування, візуалізації навчального матеріалу, організації спільної роботи, спілкування й консультування; оцінювати якість засвоєння знань, скласти індивідуальну траєкторію навчання, своєчасно виявляти й усувати недоліки.

Для упровадження автономного навчання з іноземної мови викладачеві необхідно володіти не лише іноземною комунікативною компетентністю, але і спеціальними вміннями менеджера освіти, психолога і керівника, здатного здійснювати моніторинг навчальної діяльності, вносячи в його схеми необхідні зміни. Функції викладача іноземної мови, зокрема в організації автономного навчання, передбачають: забезпечення доступності та відкритості для студентів змісту навчальних програм, форм і видів контролю; відмову від ролі єдиного джерела інформації; надання допомоги й консультування в навчальній діяльності; забезпечення студентів необхідними навчальними матеріалами та технологіями їх використання, тобто створення системи відповідних засобів навчання; стимулювання студентів до само- і взаємоконтролю досягнутих результатів.

Отже, одне із головних завдань суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, а це передбачає формування навичок, які сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності, а також цілеспрямовано формувати певні властивості, звички, ціннісні установки, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Реалізація автономного навчання, поза всяким сумнівом, є однією з необхідних умов для становлення сучасного фахівця і вимагає певної готовності як від студента, так і від викладача.

Прогнозовані результати реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі автономного навчання можна розглядати у двох аспектах. По-перше, з позиції студента це реально залученість

не тільки до осмислення власної навчальної діяльності, але і її перетворення, вільне творче самовираження, яке не обмежується рамками предмету й бюджету часу. По-друге, ефективне використання робочого часу викладачем, можливість вирішення проблем і реалізація ідей, особистісно значущих для студентів.

Висновки. Отже, автономне навчання – це насамперед вільна, самостійно обрана, внутрішньо мотивована діяльність, яка передбачає виконання студентами встановленого порядку дій: визначення мети й завдань навчальної діяльності, надання цій діяльності особистісно значущого змісту, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставленої мети, самоорганізацію у визначенні навчальних дій і часу

виконання і самоконтроль їх виконання. Автономне навчання створює платформу для ефективної організації та планування навчального процесу й ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента. Водночас розвиток навчальної автономії сприятиме більш ефективному навчанню іншомовного спілкування, тому що автономне навчання мотивує, стимулює студентів до активної, свідомої навчальної діяльності, посилює ініціативність і відповідальність студентів. Подальших розвідок потребують питання практичної реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме використання технологій, методів, форм і засобів навчання у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Basbagi R., Yilmaz N. Autonomous foreign language learning. *Journal of Language and Culture*. 2015. Vol. 6 (8). P. 71–79.
2. Benson P., Voller P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York : Longman, 1997.
3. Borg S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London : British Council, 2012.
4. Council of Europe. *European Language Portfolio*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
5. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: www.coe.int/langcefr.
6. Council of Europe, Ek J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation, 1986.
7. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.
8. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 86–104. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.
9. Wissner-Kurzawa E. (Ed.). *Materialien zur Selbstlernen*. In K.-R. Bausch *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tubingen, Basel : Francke, 1995. P. 308–311.
10. Борулава М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы. *Педагогика*. 1996. № 4. С. 23–27.
11. Борщова В. В., Григорян, Я. Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 43–48.
12. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 3–27.
13. Николаева С. Ю. (Ред.). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник*. Київ : Ленвіт. 2013.

REFERENCES

1. Basbagi R., Yilmaz N. Autonomous foreign language learning. *Journal of Language and Culture*. 2015. Vol. 6 (8). P. 71–79.
2. Benson P., Voller P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.
3. Borg S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council, 2012.
4. Council of Europe. *European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
5. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: www.coe.int/langcefr.
6. Council of Europe, Ek J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation, 1986.
7. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.

8. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 86–104. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.
9. Wissner-Kurzawa E. (Ed.) *Materialien zur Selbstlernen*. In K.-R. Bausch *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 1995. P. 308–311.
10. Berulava M. N. Gumanizacija obrazovanija: napravlenija i problemy. [Gumanisation of education: directions and problems]. *Pedagogika*. 1996. № 4. P. 23–27. [in Russian].
11. Borshhjoва V. V., Grigorjan Ja. G. Razvitie uchebnoj avtonomii studentov v processe izuchenija inostrannogo jazyka v neязыkovom vuze. [Development of students' learning autonomy in the process of foreign language learning in non-language higher institution]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Pedagogika i psihologija*. 2014. № 1. P. 43–48. [in Russian].
12. Korjakovceva N. F. Avtonomija uchashhegosja v uchebnoj dejatel'nosti po ovladeniju inostrannym jazykom kak obrazovatel'naja cel'. [Student's autonomy in the foreign language learning process as an educational aim]. *Inostrannye jazyki v shkole*. 2001. № 1. P. 3–27. [in Russian].
13. Nikolaieva S. Yu. (Red.). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk*. [Methodology of foreign language and culture learning: theory and practice]. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'24:373.5.016

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209456>

Вікторія ЗАЙЦЕВА,

orcid.org/0000-0001-9437-6057

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української мови
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) nataliayaremchuk7@ukr.net

Наталія ЯРЕМЧУК,

orcid.org/0000-0001-8710-9727

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри української мови
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) nataliayaremchuk7@ukr.net

ДИСКУСІЯ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано значущість роботи з удосконалення вмінь і навичок учнів взаємодіяти з метою ефективного спілкування згідно з основними документами в галузі освіти, визначено мету, осмислено роль дискусії, що стимулює інтелектуальний потенціал учнів, сприяє програмуванню мовленнєвої поведінки, взаємодії і взаєморозумінню між співрозмовниками у процесі спілкування, узагальнено трактування дискусії в наукових розвідках учених, виділено особливості діалогічного і монологічного мовлення, що формують процес висловлення думок під час дискусії, названо умови дискутування, ураховано вміння й навички говоріння, якими повинні оволодіти учні у процесі створення діалогічних і монологічних висловлювань для досягнення результату, зазначено роль засобів звукової виразності в успішному процесі спілкування й аргументування позиції (інтонація, темп, висота, тембр, пауза, логічний наголос, сила звучання), а також позамовних засобів спілкування (міміка, контакт очей, пози, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює бажання, сумніви, припущення, обурення, жаль тощо, виокремлено роль ситуативно-предметного контексту (явища, спричинені обставинами живого контакту мовця зі слухачем), вивчено правила проведення дискусії, правила поведінки під час висловлення й оформлення думки (бути ввічливими, доброзичливими, стриманими, тактовними), що програмують потребу дотримуватися норм у повсякденній мовленнєвій діяльності, розвивають комунікативні здібності, формують морально-етичні цінності й орієнтири, запропоновано засоби вдосконалення вмінь і навичок учнів взаємодіяти, аналізувати, прогнозувати реакцію та відповідь реципієнта, формулювати, обстоювати думку (робота з текстом дискусійного характеру, створення навчальних ситуацій).

Ключові слова: компетентний мовець, дискусія, взаємодія, діалогічне і монологічне мовлення, спілкування, комунікативна компетенція.

Victoria ZAITSEVA,

orcid.org/0000-0001-9437-6057

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) nataliayaremchuk7@ukr.net

Natalia YAREMCHUK,

orcid.org/0000-0001-8710-9727

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) nataliayaremchuk7@ukr.net

DISCUSSION AS A MEANS OF COMMUNICATIVE INTERACTION OF STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

The article substantiates the importance of work on improving the skills and abilities of students interact in order to communicate effectively in accordance with the main documents in the field of education, define the purpose, understand the role of discussion, which stimulates intellectual potential of students, promotes programming of speech behavior; interaction and mutual understanding between interlocutors in the process of communication, generalized interpretation

of discussion in scientific research of scientists, highlighted features of dialogic and monologue speech that form the process of expressing opinions during the discussion, naming the conditions of discussion, taking into account the speaking skills that students must master in the process of creating dialogic and monologue statements to achieve the result, the role of means of sound expression in the successful process of communication and argumentation of position (intonation, tempo, pitch, timbre, pause, logical emphasis, volume), as well as non-verbal means of communication (facial expressions, eye contact, postures, gestures, etc.), through which the speaker expresses desires, doubts, assumptions, indignation, pity, etc., highlighted the role of situational context (phenomena caused by the circumstances of live contact of the speaker with the listener), studied the rules of discussion, rules of conduct during the expression and design of thought (to be polite, friendly, restrained, tactful), programming the need to use the rules of everyday speech, develop communication skills, studied the rules of discussion, rules of conduct during the expression and design of thought (to be polite, friendly, restrained, tactful), programming the need to use the rules of everyday speech, develop communication skills, form moral and ethical values and guidelines, proposed means of improving students' skills and abilities to interact, analyze, predict the reaction and response of the recipient, formulate, defend the point of view (work with a discussion text, creating learning situations).

Keywords: *competent speaker, discussion, interaction, dialogic and monologue speech, communication, communicative competence.*

Постановка проблеми. Основні документи в галузі освіти (Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Державний стандарт базової і повної середньої освіти), концептуальні положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» спрямовують навчально-виховний процес на формування компетентного мовця, здатного вільно й комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, обґрунтовувати судження, аналізувати, оцінювати, створювати комфортні умови для мовленнєвої взаємодії, дискутувати, толерантно обстоювати свої погляди, з дотриманням мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, а також контролювати емоційно-інтелектуальні дії з метою забезпечення зворотного зв'язку. Реалізація цього завдання значною мірою залежить від «усвідомлення школярами значення ефективного спілкування, ціннісного ставлення до співрозмовників, розуміння ролі комунікативних умінь для успішної діяльності, керування при виборі рішень системою цінностей, схвалених суспільством». Навчальним ресурсом слугує дискусія, що активізує мислення учнів, спрямоване на формування змісту висловлювання, дає змогу учням ініціювати обговорення складних або суперечливих питань із теми, виявляти своє ставлення до подій і фактів, уникати конфліктів, опанувати стратегії і тактики ефективної комунікації, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям для досягнення життєвих цілей, удосконалювати мовне оформлення висловлювання, увиразнювати мовлення. З огляду на зазначене, тема нашого дослідження видається актуальною.

Аналіз досліджень. У дослідженнях Л. Мамчур, Г. Осовська, М. Пентилук, Н. Потелло, Г. Скір-

тач трактують дискусію як форму організації мовлення, у процесі якої розглянуто різні погляди, О. Андрієць – як засіб розвитку дискурсивного мовлення, І. Клименко, С. Сабат, С. Шевчук – як інтерактивну технологію навчання; як діалогічний метод творчої діяльності групи осіб, побудований на публічному, відкритому, доброзичливому обговоренні спірного питання та спрямований на позитивний результат. Аналіз наукових праць учених підтвердив необхідність осмислення ролі дискусії, що стимулює інтелектуальний потенціал учнів, сприяє програмуванню мовленнєвої поведінки, взаємодії і взаєморозумінню між співрозмовниками у процесі спілкування.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні вмінь і навичок, які повинні опанувати учні у процесі обміну думками з іншими для досягнення результату, виділенні правил проведення дискусії, визначенні ефективних засобів для вдосконалення навичок аналізувати, формулювати й обстоювати свої погляди, висловлювати ставлення до чужих думок, впливати на співрозмовника.

Виклад основного матеріалу. Е. Палихата трактує дискусію як «публічну суперечку на будь-яку тему з метою досягти істини шляхом зіставлення різних точок зору з обговорюваного питання» (Палихата, 2002: 60). Л. Скуратівський доводить, що участь у дискусії вдосконалює вміння аргументувати позицію, точно, виразно, влучно висловлюватися, впливає на думку співрозмовника, сприяє знаходженню істини, тому дискусія – «це не змагання між людьми, це переконливий виклад своєї думки щодо питання, яке різними людьми сприймається й оцінюється неоднозначно» (Скуратівський, 2003: 23). На думку Г. Осовської, не можна ототожнювати дискусію із суперечкою, адже дискусія не призводить до конфронтації, не роз'єднує, а з'єднує. Дослідниця називає основні риси дискусії: суб'єкти пред-

ставлені партнерами, співавторами в обговоренні питань; позиції сторін можуть бути взаємодоповнювальними; метою обговорення є не спростування думки опонента, а встановлення істинності та помилковості тези; обговорення пов'язане з усебічним аналізом, колективною діяльністю; дискусія організована та регламентована; приводить до компромісу; формулювання спільної думки (Осовська, 2003: 25).

Отже, дискусія має на меті переконання опонента у правильності позиції, досягнення згоди та пов'язана з організованістю, упорядкованістю, колективною діяльністю щодо з'ясування істини. Для нашого дослідження видається прийнятною думка авторів словника-довідника з української лінгводидактики, які стверджують, що дискусія – це «усна (або писемна) форма організації мовлення, у процесі якої розглядаються протилежні точки зору; комунікативна взаємодія групи учнів, що організовується для обміну думками, обговорення спірного питання» (Словник-довідник, 2003: 42). За результатами досліджень І. Гальперіна (Гальперін, 1981), М. Пентилюк (Пентилюк, 1995), усне мовлення часто виникає спонтанно, є ненормативним, ситуативним, розраховане на безпосереднє слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів. Усне мовлення відзначається більшою інформативністю, ніж писемне, володіє засобами звукової виразності (інтонація, темп, висота і тембр, паузи, логічні наголоси, сила звучання), може супроводжуватися жестами, мімікою. Додаткову інформацію в усному мовленні несе ситуативно-предметний контекст, тобто явища, спричинені обставинами живого контакту мовця зі слухачем. Згідно із цим успіх дискусії залежить від уміння не тільки формулювати й формулювати думки засобами мови, передавати інформацію й обґрунтовувати свою позицію, а й слухати співрозмовника.

Для нашого дослідження важливо назвати особливості діалогічного і монологічного мовлення, що формують говоріння у процесі дискусії. Діалогічне мовлення є більш реактивним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку із ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою (Ляшкевич, 2003: 6). Таке спілкування містить не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характеристики того, про що йдеться. Кожний із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції іншого. Тому діалогічне мовлення є завжди більш насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, контакт очей, пози, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює бажання, сумніви, припу-

щення, обурення, жаль тощо (Палихата, 1995: 32). Зважаючи на те, що діалогічне мовлення спричинюється потребою щось повідомити, з'ясувати, спонукати (мотиви спілкування), передбачає усвідомлення співрозмовниками реальних умов спілкування (розуміння ситуації спілкування), а також реакцію на репліки співрозмовника, можна стверджувати, що діалогічне мовлення – це ситуативно вмотивований і ситуативно зумовлений процес. Тому необхідно виділити двосторонній характер діалогічного мовлення, функції якого, на думку А. Ляшкевич, «реалізуються у процесі безпосереднього спілкування співрозмовників у результаті послідовного чергування реплік-стимулів і реплік-реакцій» (Ляшкевич, 2003: 6).

У контексті досліджуваної нами проблеми необхідно визначити вміння й навички висловлення думок у процесі діалогу. О. Горошкіна виділяє такі вміння й навички: 1) виявляти обізнаність з обговорюваною темою; 2) досягати комунікативної мети; 3) дотримуватися теми спілкування; 4) аргументувати висловлені тези; 5) спростовувати хибні думки співрозмовників; 6) використовувати правила спілкування, мовленнєвого етикету, репліки для стимулювання, підтримання діалогу, дотримуватися норм літературної мови; 7) не перебивати співрозмовника, висловлюючи власну думку, доброзичливо його вислуховувати тощо (Пентилюк та ін., 2005: 291). Серед умов, що визначають процес продукування висловлювань під час дискусії, є не тільки вміння вести діалог із додержанням вимог українського мовленнєвого етикету, а й створювати монолог. Під усним монологом розуміють «розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до однієї людини або певного колективу одночасно» (Подлевська, 2005: 4) з певною комунікативною метою: для повідомлення інформації, свідомого впливу на слухачів шляхом переконання, для спонукання до дії чи її запобігання, для пробудження почуттів і емоцій. Монологи є організованим різновидом мовлення. Той, хто говорить, наперед планує чи програмує не лише окреме слово, речення, а й увесь процес мовлення, увесь монолог загалом, іноді подумки, а іноді у вигляді плану чи конспекту (Глазова, 2003: 32). Тому акцентуємо увагу на наявності як мотиву висловлювання, так і загального задуму; як завдання, що ставить перед собою мовець, так і виду конкретної діяльності, до якого включено розгорнуте усне мовлення. Аналізуючи процес продукування висловлювань, О. Горошкіна визначила вміння й навички говоріння у процесі створення монологічних висловлювань: будувати висловлювання певного обсягу; добирати та впо-

рядковувати необхідний для реалізації задуму матеріал; урахувати тему висловлювання; виразно відображати основну думку; розрізнати головний і другорядний матеріал; використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання; дотримуватися норм літературної вимови; зберігати єдність стилю (Пентилюк та ін., 2005: 291). Ці вміння й навички також є умовою формування мовленнєвої вправності відповідно до сформованих мовних умінь і навичок як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини. Успішність опанування учнями усного монологічного мовлення залежить від того, наскільки вони володіють мовою, її виражальними засобами, уміють визначати вид монологу залежно від ситуації спілкування й створювати власні монологи різних типів і стилів мовлення. Досягти цього можна за допомогою належної підготовки, що полягає у відборі змісту, чіткому плануванні та відповідному словесному оформленні. Отже, успішність у процесі дискусії забезпечується вмінням учнів вести діалог, сприймати й будувати діалогічні й монологічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів, що слугуватимуть для спілкування в життєвих ситуаціях.

Для досягнення мети дискусії (привести учасників до згоди, висловити різні думки щодо питання, дати учням можливість усвідомити глибину й складність питання, що розглядається) Е. Палихата називає правила: головне в дискусії – аргументи, факти, логіка, доказовість; уникайте реплік, що принижують гідність, поважайте думку співрозмовника, прагніть його зрозуміти, перш ніж критикувати; виявляйте витримку й стриманість, чітко формулюйте власну думку; прагніть встановити істину, а не демонструйте красномовство; виявляйте скромність і самокритичність, уміння визнати недостатність своєї аргументації (Палихата, 2002: 61). Н. Потелло, Г. Скіртач називають правила, що полегшують розуміння співрозмовника: уважно слухати й чути; намагатися перейти від монологу до діалогу; давати змогу співрозмовникові спокійно висловити думку; викладати свою інформацію чітко, стисло й послідовно; добирати способи й засоби аргументування залежно від індивідуальних особливостей співрозмовника (рівень його мислення, вік, стать, тип темпераменту); викладати докази в коректній формі) (Потелло, Скіртач, 2003: 316). Необхідно додати, що ефективність дискусії також залежить від засвоєння учнями найважливіших правил поведінки під час висловлення й оформлення думки (бути ввічливими, доброзичливими, стриманими, тактовними), що визначають потребу

дотримуватися норм у повсякденній мовленнєвій діяльності, розвивають комунікативні здібності, формують морально-етичні цінності й орієнтири.

Засобом підготовки до участі в дискусіях є робота з *текстом дискусійного характеру*. На думку Л. Скуратівського, основою таких текстів-роздумів є питання, що різними людьми сприймається й оцінюється неоднаково, проте особиста думка автора чітко висловлена, старанно обґрунтована. Пропонуємо учням 8-го класу роботу з текстом, що дає змогу актуалізувати сутність мовленнєвих понять, необхідних для правильної побудови висловлювань, сприяє усвідомленню мовних особливостей, розширює уявлення учнів про виражально-зображувальні можливості продукування висловлювань, є підготовкою до складання власних висловлювань, передбачає вдосконалення умінь учнів орієнтуватися у змісті висловлювання й осмислювати загальну його структуру, створювати початкове уявлення про можливий варіант змісту висловлювання, прогнозуючи його загальний характер на основі визначеної теми висловлювання. Запитання до текстів як зразків чужого монологічного та діалогічного мовлення уможливають розв'язання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування (посперечатися, дати пораду, висловити незгоду, уточнити, пояснити тощо), забезпечують мотиваційну готовність учнів висловлюватися щодо обговорюваного, розвивають когнітивні (уміння відчувати, ставити запитання, робити висновки), креативні (виявляти гнучкість розуму, фантазії, натхнення), комунікативні (виявляти ініціативу й мати власний погляд, програмувати мовленнєві дії) якості особистості. Важливою у процесі дискусії є інформація про емоційний стан мовця, тому спонукали учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення у процесі обмірковування деталей висловлювань, аналізу особливостей змісту, формулювання запитань, а також з'ясування ролі мовленнєвої поведінки мовця у процесі визначення мовленнєвих дій. Наприклад:

1. *Визначте тему, мету, тип і стиль мовлення, сферу використання.*

2. *У яких словах сконцентрована головна думка? Яка? Чи доніс автор свою думку до слухача? Що допомогло йому це зробити?*

3. *Що відчуваєте, коли чуєте рядки тексту? Про що подумали?*

4. *Які спогади (асоціації) вони викликали?*

5. *Чи згодні з думкою автора? Обґрунтуйте або заперечте її.*

6. *Які запитання виникли у вас до автора?*

7. Яким тоном, темпом мовлення скористалися б, переказуючи текст? Перекажіть, дотримуючись структури, мовних засобів і логічності викладу.

9. Чи є у вас родинні реліквії? Розкажіть про них.

10. Що успадкували ви від своєї родини?

Родовідна пам'ять

Вивішений на стіні портрет дідуся чи бабусі – це не просто данина традиції, це і пам'ять про тих, хто творив історію, з кого треба брати приклад, який би унаслідували наші діти. Там, де зникають пошанівні форми, переростаючи в лайливе «старомодництво», у штучно приклеєні ярлики «міщанство», обов'язково зростає чортополохом панібратського ставлення до батьків, старших, до святих істин <...>.

Родовідна пам'ять обіймає всю сферу нашої духовності – звичаї і обряди, пісні та історичні перекази, мову, культуру народу. Якщо, скажімо, заросла чортополохом безіменна криниця, забута мова твоєї матері чи понівечена нашою байдужістю могила – про яку родовідну пам'ять може йтися?

Але народжується легкодухість, а відтак і бездушність з найпростішого – забутого на підвіконні листа, припалого пилюкою портрета найдорожчої людини чи занедбані на околиці пам'ятки нашої історії (В. Скуратівський).

Прослухайте текст. Визначте тему, мету, тип і стиль мовлення. Знайдіть у реченнях тексту однорідні члени речення, виражені різними частинами мови, з'єднані попереджувальною, перелічувальною інтонацією та сполучниками. З якою інтонацією треба читати такий текст? Чи погоджуєтеся з думкою В. Скуратівського? Обґрунтуйте справедливість сказаного у другому абзаці уривку за допомогою методу «ПРЕС» (вироблення вміння послідовно й аргументовано висловлювати, обстоювати власну позицію, переконувати інших, що досягається за допомогою чотирьох етапів: 1) висловити свою думку, пояснити її («я вважаю, що <...>»); 2) аргументувати власні погляди («оскільки <...>»); 3) навести приклади («наприклад, <...>»); 4) зробити висновки («отже, я вважаю <...>»)).

Можна навести чимало складників, з яких формується комплекс високих рис громадянства. Але один з найзнаменніших, безперечно, є батьківських поріг. Знати свій берег, любити його, не вивірювати з пам'яті, пронести його через усе життя, невисипуче тягтися до нього, жити ним – що є святіше й дорожче?!

Людина без Берега Дитинства стає забудькуватого, безпринципною, вона за певних обставин може легко зрадити свої і наші принципи, одректися від високих моральних та соціальних рис, бо за душею немає вивірених критеріїв, без яких легко переродитися, стати безбатченком і яничаром (В. Скуратівський).

Прочитайте. Визначте тему тексту, його основну думку. З'ясуйте стиль. Який тип мовлення покладено в основу тексту? Що вам відомо про побудову роздуму? Виділіть слова, що виражають ставлення мовця до висловленої думки. Які думки та почуття вони виражають? Порадьте своїм однокласникам, що потрібно робити, щоб бути приємним співрозмовником.

Як ми говоримо

Мабуть, немає людини, якій би було байдуже, чи слухають її в товаристві, чи ні. А досягти загальної уваги вміють не всі. Запам'ятай: тебе слухатимуть, якщо ти маєш сказати щось цікаве. До того ж треба вміти висловити свою інформацію.

Прислухайся до людей, які ведуть між собою бесіду, і зрозумієш: і мова, і манера говорити кожного – дзеркало його культури.

Хіба ж приємні, наприклад, крикуни? Від них швидко втомлюєшся і перестаєш сприймати зміст того, що вони кажуть. Як від тих, хто сипле словами, мов горохом, ковтаючи закінчення, склади. А який непривабливий вигляд має той, хто, перебуваючи свого співрозмовника, прагне захопити лідерство в обговоренні того чи іншого питання.

Є люди, дотепні за своєю природою: скаже слово – всі сміються. З ними весело, слухати їх саме задоволення.

Уміння слухати – цінна людська риса. Це, певне, кожен знає по собі. Про того, хто вміє слухати, кажуть: доброзичливий, тактовний. В умінні слухати великою мірою виявляється внутрішня культура людини (Л. Феofilов).

– Поясніть лексичне значення слів: «тактичний» – «тактовний»; «дотеп» – «дотепність»; «вигляд» – «вид».

– Доберіть синоніми до слів: «мабуть», «байдуже».

– За складеним планом стисло перекажіть текст, додавши початок та кінцівку – висновок.

– Виразно прочитайте текст. У якій ситуації спілкування доречно таке висловлювання? Думку обґрунтуйте. До яких роздумів спонукала одержана інформація? Чи можна стверджувати, що в основу тексту покладено міркування? Вказати в тексті експозицію, роздуми-пояснення, роздуми-доведення та висновки.

Щоб вчинок став звичкою

Вихованість слід виховувати. Коли зустрічаємо на вулиці знайомого, вітаємося автоматично, бо навчені змалку вітатися із знайомими людьми.

Настав час, коли кожна людина має спинитися і замислитися над тим, як ми жили й живемо, як спілкуємося, чи культурні, ввічливі, чи уважні один до одного в сім'ї, школі, у транспорті, у нашому повсякденні. Чи часто в житті робимо шляхетні вчинки?

Вчинок складається з таких основних елементів: стимулу, мотиву, вибору рішення, певної дії, уміння оцінити свій вчинок та ставлення інших людей до цього вчинку.

Чи можна, озброївшись книжками, засвоївши правила поведінки та етикету, вважати себе вихованою та культурною людиною? Ні, бо головним підручником мудрості є життя, а для того, щоб вчинок став звичкою, потрібні, крім знань, воля, характер, високі ідеали та шляхетні почуття. Слід не тільки знати правила поведінки, а й виконувати їх (Л. Феофілов).

– *З'ясувати значення слів: «проблема» – «проблематика»; «етика» – «етичність»; «звичка» – «навичка».*

Ефективним засобом удосконалення навичок комунікації є *створення навчальних ситуацій (природних, життєвих, штучних)*. Залучення учнів 8–9-х класів до дискусій у процесі створення ситуацій стимулює процес думання школярів, спонукає диспутантів висловлювати різні погляди під час обговорення проблеми й пошуку істини. Під час аналізу ситуацій звертали увагу на ступінь повноти вираження теми, самостійність під час виконання роботи, обстоювання й аргументацію висловлених тверджень. Контроль для забезпечення зворотного зв'язку та самоконтроль здійснювалися шляхом зіставлення власних результатів із результатами інших, відстеження реакції співрозмовника відповідно до очікуваного результату, тобто розгляд з погляду відповідності висловлювання ситуації. Наприклад:

– *Зателефонуйте на ранкову передачу й запитайте, чи справді «з нечесним ворогом будь-які методи боротьби чесні». Дайте оцінку сказаному. Спробуйте й Ви розкрити зміст афоризму. Свою думку обґрунтуйте. Подумайте, як побудувати докази, коли використати афоризми – на початку чи в кінці. Чи повністю афоризм відповідає змісту? Чи відображена основна думка?*

– *Уявіть, що Вас запросили на радіостудію з темою виступу «Чи вміємо ми говорити». Оха-*

актеризуйте умови спілкування: з ким і навіщо ви спілкуєтесь, яким чином передаєте думку, спрогнозуйте, як сприймає інформацію адресат, яка причина спілкування. Подумайте, якими будуть тези, аргументи, висновок. Використайте афоризми, крилаті вислови, фразеологізми, прислів'я або приказки. У поданих зразках планів творів-роздумів укажіть тезу й докази. За одним із них складіть твір-роздум.

Чи вміємо ми говорити?

1. Слово – лікує, слово – раниць.
2. Уміння говорити – талант людини
3. Бути ввічливим і коректним – важливо!
 - а) почути співрозмовника;
 - б) привернути увагу словом;
 - в) роль жестів та міміки.
4. Культура мовлення – особливість інтелігентної людини.

Поважаймо в собі людину

1. Відповідальність за самовизначення.
2. Самоповага – це чеснота самодостатньої особистості.
3. Поважаймо людину в інших і в собі:
 - а) розвиток індивідуальності;
 - б) обстоювання власних поглядів;
 - в) вимогливість до себе.

– *Запитайте у своїх однокласників, як вони розуміють зміст поданого речення. Складіть полілог. До якого композиційного компонента його можна віднести: тези, доказів, висновку?*

Грамотна, багата мова – не тільки ефективний засіб передавання і сприйняття думок та образів, а й вияв поваги до людей, з якими спілкуєшся, до народу, який створив цю мову (О. Федик).

– *Доведіть справедливість наведеної думки. Хто буде адресантом і адресатом мовлення? Чи відповідає твір задуму? Чи відображена основна думка? Які мотив, мета, тема й основна думка висловлювання? Оберіть відповідні тип, стиль, жанр мовлення. Використовуючи початок, побудуйте діалог, уводячи в нього відомості про традиції, розповіді старших про їхній досвід, висловлювання відомих людей, уривки з художньої літератури.*

Історія

Історія – це насамперед люди, їхній вплив на долі інших людей, на перебіг історичних процесів. І міра цього впливу залежить від місця людини в політичній ієрархії, особливостей її характеру, мислення, таланту, від середовища, виховання та умов життя <...> (В. Литвин, А. Слюсаренко).

– Побудуйте дискусію на тему: «Чи впливає вітання на настрій людини?» Оберіть ведучого. Стимулюйте співрозмовників. Подумайте, про що потрібно говорити. Сформулюйте висновок.

Висновки. Отже, за допомогою дискусії засвоюються знання, накопичується мовленнєвий досвід, формуються вміння аналізувати, прогнозувати реакцію та відповідь реципієнта, формулювати, обстоювати думку, удосконалюються вміння й навички учнів взаємодіяти, створювати діалоги-дискусії, сприймати й розуміти один

одного. У результаті реалізується головна мета Державного стандарту мовної освіти – формується комунікативна компетенція, що базується на засвоєних мовних нормах та мовленнєвих уміннях і пов’язана з організацією спілкування відповідно до мотивів, мети, завдань, із дотриманням норм мовленнєвої поведінки.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні інтерактивних технологій дискусійного навчання мови, що підвищують комунікативну культуру особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальперин И. Текст как объект лингвистических исследований. Москва : Наука, 1981. 139 с.
2. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 31–33.
3. Ляшкевич А. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2003. 18 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.
5. Осовська Г. Комунікація в менеджменті. Київ : Кондор, 2003. 218 с.
6. Палихата Е. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995. № 3. С. 29–31.
7. Палихата Е. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5–9 класи. Тернопіль : ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. 143 с.
8. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. Ладыженской, А. Михальской. Москва : Флинта ; Наука, 1998. 310 с.
9. Пентилюк М. Комунікативне спрямування у навчанні рідної мови. *Сучасні аспекти педагогічного процесу*. Херсон, 1995. Вип. 1. С. 6–10.
10. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5–6 класів методами інтерактивного навчання. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 10–13.
11. Потелло Н., Скиртач Г. Українське ділове мовлення і спілкування : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2003. 440 с.
12. Програми з української мови. *Дивослово*. 2017. № 7–8. С. 2–55.
13. Скуратівський Л. Елементи практичної риторики. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 2. С. 4–23.
14. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
15. Шевчук С., Клименко І. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 3-тє вид., виправ. і допов. Київ : Алерта, 2013. 696 с.
16. Яремчук Н. Лінгводидактичний аспект удосконалення навичок говоріння учнів 5–6 класів. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 10–16.

REFERENCES

1. Galperin I. R. Tekst kak obyekt lingvisticheskikh issledovaniy [Text as an Object of Linguistic Research]. M. : Science, 1981. P. 139 [in Russian].
2. Glazova O. Navchannia dailogichnogo movlennia [Dialogic Speech Teaching]. *Dyvoslovo*, 2003, № 1, pp. 31–33 [in Ukrainian].
3. Lyashkevych A. I. Nastupnist i perspektivnist formuvannya dialogichnogo movlennya uchniv pochatkovykh i 5 klassiv zagalnoosvitnoi shkoly : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 / Khers. derzh. un-t. [Continuity and Prospects of Dialogic Speech Formation of Pupils of Primary and 5th Forms of Comprehensive School: Extended Abstract of Cand. Dissert. Ped. Sci. 13.00.02] / Kherson State University. Kherson. 2003. 18 p. [in Ukrainian].
4. Metodyka navchannya ukrainskoy movy v serednih osvithnih zakladah [Methods of the Ukrainian Language Teaching in Secondary Schools] / Ed. by M. I. Pentyluk. Kyiv : Lenvit, 2004. P. 400 [in Ukrainian].
5. Osovska G. V. Komunikatsia v menedgmenti [Communication in Management]. Kyiv : Condor, 2003. 218 p. [in Ukrainian].
6. Palikhata E. Ya. Lingvistychni osoblyvosti dialogichnogo movlennia. [Linguistic Features of Dialogic Speech]. *Dyvoslovo*, 1995, № 3, pp. 29–31 [in Ukrainian].
7. Palikhata E. Ya. Ridna mova. Uroky usnogo dialogichnogo spilkuvannia. 5–9 klasy. [Native Language. Lessons of Oral Dialogic Communication. Grades 5–9]. Ternopil : Volodymyr Hnatiuk State Pedagogical University. 2002. 143 p. [in Ukrainian].
8. Pedagogicheskoe rechevedenie : slovar-spravochnik [Pedagogical Vocabulary: Reference Dictionary] / Ed. by T. A. Ladyzhenskaya and A. K. Mikhalskaya. Moscow : Flint : Science. 1998. 310 p. [in Russian].
9. Pentyluk M. I. Komunikatyvne spriamuvannia u navchanni ridnoi movy [Communicative Direction in the Native Language Teaching]. *Modern Aspects of the Pedagogical Process*. Kherson. 1995. Issue 1. pp. 6–10 [in Ukrainian].

10. Podlevska N. Formuvannia kultury spilkuvannia v uchniv 5–6 klasiv metodamy interaktyvnogo navchannia [Formation of Culture Communication of Students of 5–6 Grades by Methods of Interactive Learning]. *Ukrainian language and literature at school*, 2005, № 4, pp. 10–13 [in Ukrainian].
11. Potello N. Ya., Skyrtach G. E. Ukrainske dilove movlennia i spilkuvannia [Ukrainian Business Speech and Communication] : study guide. Kyiv : MAUP, 2003. 440 p. Ukrainian Language Programs. *Dyvoslovo*, 2017, № 7–8, pp. 2–55 [in Ukrainian].
12. Programy z ukrainskoi movy [Ukrainian Language Programs]. *Dyvoslovo*, 2017, № 7–8, pp. 2–55 [in Ukrainian].
13. Skurativskiy L. Elementy prachychnoi rytoryky [Elements of Practical Rhetoric]. *Ukrainian Language and Literature at School*, 2003, № 2, pp. 4–23 [in Ukrainian].
14. Slovnyk-dovidnik z ukrainskoi lingvodydaktyky : Study Guide [Reference Dictionary on the Ukrainian Language Didactics]. Ed. by M. Pentylyuk. Kyiv : Lenvit, 2003. 149 p. [in Ukrainian].
15. Shevchuk S. V., Klymenko I. V. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [The Ukrainian Language for Professional Purposes] : textbook / 3rded., revised and add. Kyiv : Alerta, 2013. 696 p.
16. Yaremchuk N. Lingvodydaktychnyi aspekt udoskonalennia navychok govornnia uchniv 5–6 klasiv [Linguodidactic Aspect of Improving Speaking Skills of 5–6 Grades Students]. *Ukrainian Language and Literature at School*, 2012. № 4, pp. 10–16 [in Ukrainian].

Мар'яна ЗАХАРЧУК,

orcid.org/0000-0002-2641-5947

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики,
декан деканату післядипломної освіти
Інституту адміністрування та післядипломної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) maryana.zk@gmail.com*

Марія ЮРКІВ,

orcid.org/0000-0002-9308-7744

*асистент кафедри прикладної лінгвістики
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) urkivmaria@gmail.com*

Ольга ЛЕВИЦЬКА-РЕВУЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-6689-3054

*викладач кафедри іноземних мов
Львівського торговельно-економічного університету
(Львів, Україна) vodohraj@yahoo.com*

Марко ЗАХАРЧУК,

orcid.org/0000-0003-3382-042X

студент

*Інституту комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) markowych@gmail.com*

ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СЛУХАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (ОСВІТИ ДОРОСЛИХ): ПІСЕННИЙ МАТЕРІАЛ

У статті досліджено поняття мотивації, її видів та засобів підвищення мотивації слухачів у процесі вивчення іноземної мови, з використанням, серед іншого, пісенного матеріалу. Опіраючись на дослідження світових та українських науковців у галузі методології, автори зробили спробу довести, що комунікативний метод у викладанні іноземної мови є одним із пріоритетних, оскільки формування практичних навичок щодо іноземної мови означає наявність багатогранних знань у різних сферах її застосування. Результати досліджень, проведених авторами статті, дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може компенсувати нестачу спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь та навичок. Також авторами зосереджено увагу на характерних особливостях застосування інноваційних освітніх технологій у системі післядипломної освіти, стисло проаналізовано технології особистісно орієнтованого навчання (продуктивне навчання, індивідуальний стиль, ресурсно орієнтоване). У висновках автори роблять підсумок щодо головних завдань особистісно орієнтованих технологій, а саме зазначають, що вони дозволяють: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності слухачів; максимально проявити та використати індивідуальний досвід слухача; сформувати в особистості навички до застосування професійних знань та вмінь.

Не менш важливе місце у процесі мотивації слухача, на думку дослідників, посідає зворотний зв'язок із викладачем. Адже сформувати мотивацію до навчання неможливо без урахування вікових особливостей слухачів та їхніх індивідуальних психологічних характеристик. Це означає, що викладач має організувати навчальний процес таким чином, щоб розвиток мотиваційної сфери відповідав соціально-психологічним, когнітивним, емоційним якостям, цінностям, інтересам слухачів тощо. Такого ефекту можна досягнути лише в умовах особистісно орієнтованого підходу до навчання.

У своєму дослідженні автори довели методично-мотиваційні переваги застосування пісні в навчанні іноземної мови, які, на їхню думку, полягають у наочності, систематичності, інтересі, доступності, зв'язку навчання із життям тощо. Застосування пісенного матеріалу у процесі вивчення іноземної мови загалом можна схарактеризувати як інструмент підвищення рівня вмотивованості слухачів.

***Ключові слова:** мотивація, стимул, технологія, індивідуально орієнтоване навчання, іноземні мови, пісня, мовленнєва компетенція, післядипломна освіта, освіта впродовж життя, слухач, курси підвищення кваліфікації.*

Maryana ZAKHARCHUK,

orcid.org/0000-0002-2641-5947

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Applied Linguistics,
Dean of Postgraduate Education
of the Institute of Administration and Postgraduate Education
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) maryana.zk@gmail.com*

Maria YURKIV,

orcid.org/0000-0002-9308-7744

*Assistant of the Department of Applied Linguistics
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) urkivmaria@gmail.com*

Olha LEVYTSKA-REVUTSKA,

orcid.org/0000-0002-6689-3054

*Teacher of the Department of Foreign Languages
of Lviv University of Trade and Economics
(Lviv, Ukraine) vodohraj@yahoo.com*

Marko ZAKHARCHUK,

orcid.org/0000-0003-3382-042X

*Student
of Institute of Computer Science and Information Technology
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) markowych@gmail.com*

MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF LISTENERS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION (ADULT EDUCATION): SONG MATERIAL

The article explores the concept of motivation, its types and means of intensifying the motivation of students in the process of learning a foreign language, including song material. According to the research of world and Ukrainian scholars in the field of methodology, the authors have tried to prove that the communicative method in teaching a foreign language is one of the priorities because gaining practical skills of a foreign language means having multifaceted knowledge in various fields. The results of research conducted by the authors of the article suggest that high positive motivation can replace the lack of special abilities or insufficient level of knowledge and skills. The authors have also focused on the characteristics of the use of innovative educational technologies in the system of postgraduate education and have briefly analysed the technology of personality-oriented learning (productive learning, individual style, resource-oriented). In the conclusions, the authors have summarized the main tasks of personality-oriented technologies, namely they allow to develop individual cognitive abilities of students; maximally show and use the individual experience of the listener; form personal skills of application of professional knowledge.

Not less important in the process of motivating the listener, according to researchers, is the feedback from the teacher. After all, the formation of motivation to studying is impossible without taking into account the age of students and their psychological characteristics. This means that the teacher must organize the learning process in such a way that the development of the motivational sphere coincides with certain socio-psychological, cognitive, emotional qualities, values, interests of students etc. This effect can be achieved only in a personality-oriented approach to learning.

In their study, the authors have proved the methodological and motivational advantages of using the song in foreign language teaching, which, in their opinion, are reflected in the clarity, systematic application, interest, accessibility, the connection of learning with life and more. The use of song material in the process of learning a foreign language, in general, can be described as a tool for increasing the level of motivation of listeners.

Key words: *motivation, stimulus, technology, individual-oriented learning, foreign languages, song, speech competence, postgraduate education, lifelong learning, listener, advanced training courses.*

Постановка проблеми. Сьогодні для фахівців у галузі навчання іноземних мов важливим є той факт, що мова як засіб спілкування набула нової форми у віртуальному просторі, а викладачі іноземних мов отримали унікальну можливість вико-

ристовувати сучасну живу іноземну мову у процесі навчання. Натепер уже непотрібно обґрунтовувати необхідність мотивації саме до вивчення іноземних мов, адже всі розуміють, що знання іноземної мови є важливим як для професійного, так і для особис-

тісного розвитку. Складність дослідження мотивації зумовлена тим, що слухачів спонукають до навчання стимули, які не лише взаємозбагачуються, але й протистоять один одному. Адже мотивація формується, змінюється і перебудовується у процесі діяльності. Тому перед педагогами стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації до здійснення навчальної діяльності в системі післядипломної освіти (освіти дорослих). Як відомо, у післядипломну освіту приходять слухачі з високим рівнем самомотивації, отже, для викладачів іноземних мов головне завдання – розвинути її і поглибити, реалізуючи головні принципи концепції навчання впродовж життя.

Аналіз досліджень. Безперервна освіта (освіта впродовж життя) є предметом досліджень британських учених: різні аспекти історії безперервної освіти були вивчені: Р. Кідд, Т. Грехем, Д. Легдж, Т. Ловетт, Р. Пірс, С. Тітмус, Дж. Лоув; концепція безперервної освіти була визначена у працях: П. Джарвіса, М. Інтоша, Д. Легга, Г. Мейя, Х. Уилтшира, А. Роджерса й інших. Індивідуальні психологічні особливості навчання іноземних мов дорослих також вивчали: С. Вершловський, Р. Дронікова, С. Змеєв, М. Кабардов, А. Капітанська, Х. Садикова та ін. Проблему мотивації розглядали у своїх роботах О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Якобсон, Р. Гарднер, В. Бодров, Ж. Вірна, С. Занюк, Е. Зеєр, Є. Клімов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, С. Пакуліна, Г. Рогова й інші вітчизняні та світові вчені.

Метою статті – дослідження поняття мотивації, її видів та засобів підвищення мотивації слухачів у процесі вивчення іноземної мови, з використанням, серед іншого, пісенного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Система освіти дорослих – це комплекс шкіл та закладів формальної (середньої, професійно-технічної та вищої) та неформальної освіти дорослих (навчання на робочому місці, різноманітні курси для здобуття нової професії чи підвищення кваліфікації в тій, що вже здобули), наукові, освітні та науково-дослідні установи, науково-виробничі підприємства, що мають право на надання освітніх послуг. Мета системи навчання дорослих – реалізація права людини на продовження навчання, залучення до професійного та громадського життя шляхом надання відповідної освіти. Провідні види освіти дорослих такі: а) загальна (підвищити загальну компетентність); б) професійна (здобути професійну компетентність); в) спеціальна (вивчити мову, набути навичок спілкування тощо).

Викладання іноземної мови як для професійних, так і для спеціальних цілей має бути особливо

орієнтоване на практику. Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою, тобто формування у слухачів іншомовної комунікативної компетенції. До структури комунікативної компетенції належать: мовленнєва компетенція (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовленнєва компетенція (лексичні, фонетичні, орфографічні знання); дискурсивна компетенція; соціокультурна та соціолінгвістична компетенції; стратегічна компетенція. Слухач має вміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різну інформацію, логічно структурувати й передавати свої висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми. Основними чинниками, які впливають на формування комунікативної компетенції у слухачів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність (Керекеш, 2017: 8). Водночас із навичками спілкування на повсякденні теми слід навчати технічному перекладу відповідної галузі науки. Рівень володіння мовою вимагає не тільки мовних навичок, а й розуміння принципів і форм вираження, усвідомлення культурних і соціальних реалій.

Опираючись на дослідження світових та українських науковців у галузі методології, ми можемо стверджувати, що комунікативний метод у викладанні іноземної мови є одним із пріоритетних, оскільки формування практичних навичок спілкування іноземною мовою означає наявність багатогранних знань у різних сферах її застосування. Сьогодні концептуальні засади державної політики щодо розвитку іноземних мов у сфері вищої освіти спрямовані на формування та розвиток нових професійних компетентностей, а також удосконалення мовних навичок у слухачів для використання іноземної мови як інструментарію діалогу культур та цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає комунікативний, соціальний та культурний розвиток слухачів засобами іноземної мови, щоб підготувати їх до міжкультурного спілкування в різних сферах життя (Туркот, 2011: 40). Велика увага в комунікативному методі навчання відводиться мотивації до навчання. Український методист-дослідник О. Тарнопольський у своїй праці «Методика викладання англійської мови» виділяє шість принципів організації навчальної діяльності студентів на 2-му курсі технічного закладу вищої освіти, одним з яких є принцип комунікативно-особистісної організації навчальної діяльності. За словами О. Тарнопольського, реалізація принципу комунікативно-особистісної

організації навчання неможлива без «<...> формування у студентів спонукально-мотиваційної фази діяльності – створення потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні. Для цього потрібна висока позитивна мотивація:

а) без мотивації мовленнєва діяльність взагалі не може розпочатися;

б) власне ефективність мовленнєвої діяльності зростає, коли є високою позитивна мотивація «<...>» (Тарнопольський, 1993: 52–53).

Дослідження в галузі педагогіки вищої школи проведені А. Реаном, В. Якуніним, Н. Мешковим, виявили, що «сильні» і «слабкі» слухачі відрізняються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Результати досліджень дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може компенсувати нестачу спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь та навичок, відіграючи роль компенсаторного чинника. Однак у зворотному напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує, тобто, яким би здібним і ерудованим не був слухач, без бажання і прагнення до навчання високих успіхів він не досягне (Тарнопольський, 1993: 51).

Аналіз науково-педагогічної літератури та наукових публікацій свідчить про дуже різноманітні підходи до визначення поняття мотивації та її видів. Ми пропонуємо розглянути деякі з них. І. Білецька, доктор педагогічних наук у своєму дослідженні вказує на Р. Гарднера, який був одним із перших дослідників, який пропонує зосередити увагу на мотивації як ключовому чиннику вивчення іноземної мови. Р. Гарднер виокремив чотири аспекти мотивації: 1) мета; 2) докладені зусилля для досягнення мети; 3) бажання досягти мети; 4) позитивне ставлення до мети (Gardner, Tremblay, 1994: 526). Ціль, проте, не обов'язково була вимірюваною складником мотивації. Натомість мета була стимулом, який породжував мотивацію. Р. Гарднер зосередився на класифікації причин вивчення іноземної мови, які він потім визначив як орієнтири. Він знайшов два основні орієнтири на вивчення мов у процесі свого дослідження: 1) інтегративний: сприятливе ставлення до мовної спільноти; можливо, бажання інтегруватися й адаптуватися до нової культури через використання мови; 2) інструментальний: функціональна причина вивчення мови, наприклад, сприяння роботі. Р. Гарднер спеціально окреслив різницю між орієнтирами та власне мотивацією, адже, на його думку, мотивація – це комплекс трьох характерних ознак, які пов'язані з кожним орієнтиром, а саме ставлення до вивчення мови, бажання вивчити мову й інтенсивності мотивації

(Gardner, Tremblay, 1994: 526). Висновок, який робить науковець, був широко розкритикований, адже його соціально-освітня модель мотивації націлена лише на інтегративний орієнтир, де мотивація виступала центральною концепцією моделі, але були також чинники, які впливали на ставлення до вивчення мови та бажання інтегруватися в мовне середовище. Це чинники, які впливали на індивіда, їх розглядали як змінні складові частини, що привело до багатьох непорозумінь. Натомість науковці Р. Клемент і Б. Круїденє розробили вчення з метою уточнити інші чинники, що впливають на мотивацію. Їхні результати виявили чотири різні орієнтири на вивчення мови, а саме: інструментальний (пошук роботи), подорожі, соціальний (пошук друзів) і дослідницький (здобуття нових знань). У процесі дослідження науковці визнали, що «<...> ставлення студента до мови, яку він має намір вивчати, є найважливішим детермінантом виникнення орієнтира «<...>» (Clement, Kruidenier, 1983: 288). Отже, висновок полягав у відході від моделі універсалізації, зосередженні уваги на моделі, орієнтованій на особистість студента.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити головні особистісно орієнтовані навчальні технології, які необхідно впроваджувати в сучасний освітній процес для підсилення мотивації слухачів під час вивчення іноземних мов. Сучасна модель професійної додаткової освіти дорослих передбачає системно-синергетичне уявлення про слухача не лише як про особу, що має не лише певні соціально-психологічні, когнітивні, емоційні якості, цінності, інтереси, а й як про людину, яка виконує певні навчальні дії, часто без відриву від основної роботи, тому іноді просто фізично неспроможна забезпечувати дотримання тих освітніх вимог, які ми висуваємо до неї. Проблему поєднання інтенсифікації навчального процесу з режимом, який буде бережно використовувати ресурси організму та психіки, можна вирішити за допомогою інноваційних освітніх технологій, що мають широке застосування у Сполучених Штатах Америки, Канаді та країнах Європи. Основна характеристика цих технологій – особистісна спрямованість.

Особистісно орієнтована технологія (Person Centered Approach) забезпечує розвиток та саморозвиток особистості слухача, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. У ній навчання спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей слухача. Привабливість такої освітньої філософії для слухачів курсів підвищення

кваліфікації полягає в тому, що вона базується на визнанні за кожним слухачем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання. Найпростішою серед ланок, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація, опинившись у якій, слухач має відшукати своє рішення, побудувати свій образ чи дати критичну оцінку, базуючись на власному досвіді.

Отже, згідно із проведеним аналізом, вважаємо, що різноманітність підходів до застосування особистісно орієнтованої технології значна і зумовлено це насамперед відсутністю загальноприйнятої класифікації. Аналізуючи особливості ідеї індивідуалізації додаткової освіти спеціалістів, учені виділяють три течії її розвитку.

Продуктивне навчання (Productive Learning) – це різновид особистісно орієнтованої педагогічної технології, який забезпечує здобуття освіти на основі освітніх маршрутів, що мають форму навчальних і практичних модулів, які слухач обирає сам. Ці модулі забезпечують ріст його загальноосвітньої підготовки та культури, приведення в дію різних етапів професійної освіти, а також впевнену інтеграцію в соціум з урахуванням власних здібностей і особливостей розвитку. Продуктивне навчання має на меті: розвиток особистості у професійній, освітній і соціальній сферах, активізацію її індивідуальних психологічних ресурсів; набуття професійних навичок; самовизначення особистості; готовність до самореалізації та самовдосконалення; підготовку конкурентоспроможної особистості для ринку праці (Biggs, 2003).

Індивідуальний стиль навчання (Learning Styles Approach), чи так зване «різноманітне навчання», ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей кожного слухача, його психічного розвитку, темпераменту, типу нервової діяльності тощо. Стиль навчання, за визначенням науковців (Clement, Kruidenier, 1983; Keefe, 1979), сприймається з погляду стратегії обробки інформації або особистісних рис. Учений Дж. Кіф (J. Keefe) визначає стиль навчання як «<...> характерну когнітивну, афективну і психологічну поведінку, яка є відносно стійким показником того, як людина сприймає, взаємодіє і діє в освітньому середовищі» (Захарчук, 2009). Одна з найвідоміших класифікацій стилів навчання за Флемінгом Варком умовно поділяє людей на чотири категорії, у залежності від особливостей сприйняття і переробки інформації: візуали (домінують зорові аналізатори), аудіали (слухові), кінестетики (люди, які сприймають більшу частину інформації через

нюх, дотик тощо і за допомогою рухів), дискретни (у таких людей домінує логічне сприйняття). Кожний стиль навчання має сильні та слабкі сторони. Отже, урахування особливостей стилю навчання слухачів допоможе оптимізувати процес досягнення освітньої мети (Biggs, 2003).

У рамках проблеми вдосконалення освітніх технологій із метою інтенсифікації навчального процесу привертає увагу ресурсно орієнтоване навчання (Resource-Based Learning) – технологія, що забезпечує цілісний підхід до організації процесу навчання в епоху інформаційного суспільства, а саме передбачає комплексне використання інформаційно-комунікаційних засобів та мультимедійних пристроїв. Плирене в розвинутих країнах (Сполучені Штати Америки, Австралія, Канада), воно спрямоване не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, а й на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення проблемно-інформаційного середовища (Hill, 2001). Слухачі розвивають навички інформаційної культури завдяки контрольованій викладачами практиці розв'язання завдань, що потребують інформації з багатьох джерел. Замість готових знань вони отримують допомогу в тому, щоб поступово розвинути спеціальні навички самостійного розкриття тем курсу, синтезу інформаційних потоків для формулювання необхідних знань згідно із заданою програмою. Інноваційність такої освітньої технології зрозуміла, адже вона поступово відсуває в минуле традиційну орієнтацію ЗВО на передачу лише знань і навичок, властивих визначеній професії (Захарчук, 2009: 60).

Основою навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів, де застосовані особистісно орієнтовані технології навчання, є психологічні процеси особистості. Тому укладачам курсів варто звернути особливу увагу на необхідність детального планування навчальної діяльності, її організації, чіткої постановки цілей і завдань навчання. Слухачі мають розуміти призначення запропонованих курсів. Від змісту матеріалу, що визначає структуру та рівень їхніх пізнавальних інтересів (загальних або спеціальних), значною мірою залежить ефективність навчального процесу. Не менш важливий елемент ефективності навчального процесу зворотний зв'язок із викладачем (Сулейманов, 2013).

Зв'язуючою ланкою, яка об'єднує ці різноманітні технології, є стратегія диверсифікації, тобто об'єднання вчителів у професійні спілки й асоціації для реалізації ідеї професійного вдосконалення або залучення державних чи громадських організацій до процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Та як показує практика, рушійною

силою педагогічного процесу є готовність педагогів до діяльності. На нашу думку, готовність до інноваційної педагогічної діяльності можна визначити як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. – період розвитку техніки та комп'ютерних технологій. Сучасна епоха потребує від викладачів ефективного використання аудіовізуальних засобів, удосконалення навичок і вмінь роботи з ними. Іноземні дослідники-методисти багато уваги приділяють питанням технічного забезпечення навчання та вдосконалення різних методів самостійної роботи, зокрема дистанційного опанування іноземної мови та вивчення іноземних мов за допомогою комп'ютерних програм. Таке навчання має специфічні особливості: високу комунікативну спрямованість і високий рівень соціокультурної інформативності. Водночас роль учителя зменшується, вона полягає в тому, щоб полегшувати процес навчання, робити його цікавішим. Завдання практичного опанування основних методів комунікативної діяльності іноземною мовою (аудіювання, говоріння, читання та письмо) вимагають від учителя пошуку все нових і нових прийомів та форм роботи для вдосконалення навчального процесу.

Дослідниця Л. Калініна вважає, що одним із найбільш ефективних способів дії на почуття й емоції слухачів є розучування пісень на заняттях з іноземної мови. У школах Стародавньої Греції багато текстів розучували за допомогою співу, а в початковій школі Індії так вивчають азбуку й арифметику і в наш час. У світлі сучасних суспільних і культурних змін важливе місце посідає аналіз освітнього процесу, який постійно змінюється, модернізується, реалізується в різноманітних формах, багатогранних за змістом. Методично-мотиваційні переваги застосування пісні в навчанні іноземної мови, на нашу думку, полягають у наочності, систематичності, інтересі, доступності, зв'язку навчання із життям, доступності тощо (Калініна, 2005). Коротко проаналізуємо кожний підхід.

Як один із видів мовленнєвої діяльності пісня є засобом кращого засвоєння та розширення лексичного запасу, адже включає нові слова та вирази. У піснях знайома лексика опиняється в новому контекстальному оточенні, що допомагає її активізації. Часто вживаються власні імена,

географічні назви, реалії країни, мова якої вивчається, поетичні слова. Це розвиває в учнів відчуття мови, знання її стилістичних особливостей.

Прослухування пісні: допомагає краще засвоїти й активізувати граматичні конструкції; сприяє вдосконаленню вимови іноземною мовою; допомагає закріпити правильну артикуляцію та вимову звуків; створює сприятливий психологічний клімат; знижує психологічне навантаження; активізує мовленнєву діяльність; підвищує емоційний тонус; підтримує інтерес до вивчення іноземної мови; стимулює монологічне та діалогічне мовлення; сприяє розвитку як підготовленого, так і спонтанного мовлення.

Добір пісенного матеріалу залежить від рівня мовленнєвої компетенції, віку й інших особливостей учнів. Якщо виділити початковий, середній та високий рівні знань, то початківцям пропонуються коротенькі пісні повільного темпу, із простою лексикою та синтаксисом, чіткою артикуляцією, простою мелодією. Для середнього рівня підходять складніші пісні, які мають розгалужений словниковий склад, що охоплює навіть деякі ідіоматичні вирази, досить складні граматичні конструкції. Це мають бути пісні із складнішою мелодією. Високий рівень знань учнів передбачає добір пісень з елементами розмовного стилю. Пісні можна ефективно використовувати на заняттях для активізації мотивації, адже вони допомагають встановити контакт зі слухачами, оскільки зацікавлюють студентів із різним рівнем знань. Пісні відображають іншомовну культуру, розкривають сучасні реалії світу.

Проведені авторами дослідження дали можливість визначити проблематику сучасної методології у вивченні іноземних мов та застосуванні різних технік, яка відрізняється безпрецедентною широтою наукового пошуку. Сьогодні методологію вивчення іноземної мови загалом можна характеризувати як інструмент підвищення рівня вмотивованості слухачів. Ця досить загальна характеристика мети і завдань відобразилася також у дослідженні, проведеному в Сумському національному аграрному університеті, де на підставі письмового опитування, проведеного у групах студентів молодших і старших курсів навчального закладу (усього було опитано приблизно 200 осіб), були проаналізовані мотиви, якими керуються студенти під час вивчення іноземної мови (Рідель, 2017). Результати аналізу, представлені в діаграмі (Рис. 1), підтверджують гіпотезу, висунуту авторами цього дослідження щодо мотиваційного ефекту застосування пісенного матеріалу на заняттях з іноземних мов.



Рис. 1. Мотиваційні чинники у вивченні іноземної мови

Отже, згідно із проведеним аналізом вважаємо, що різноманітність технік вивчення іноземних мов є значною і зумовлена передусім тематикою заняття, поставлених завдань, особливостями слухачів тощо, які є фундаментальними в їхньому виборі.

Висновки. У результаті визначення особливостей вивчення іноземної мови в системі освіти дорослих, проведеного аналізу набору технік навчання, необхідних для викладання іноземних мов, розгляду основних мотиваційних компонентів вивчення іноземної мови ми дійшли таких висновків. Особливий акцент у викладанні іноземних мов робиться на розвиток комунікативних навичок і вмінь, опанування набору мовних компетенцій, які можуть бути використані профе-

сіоналами в їхній діяльності відповідно до вимог сучасного ринку праці. Також ми описали техніку застосування пісні як альтернативний підхід до мотивації вивчення іноземних мов в освіті дорослих у контексті сучасного соціального розвитку.

Це дослідження не показує всієї повноти окресленого питання. Перспективними напрямками подальшого дослідження є особливості підвищення кваліфікації викладачів університету на різних рівнях безперервної освіти та їхнього професійного розвитку, управління освітою й інші. Також предметом подальших наукових досліджень може бути визначений набір вимог та характеристика навчальних програм формування іншомовної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарчук М. Новітні освітні технології у процесі навчання молоді з функціональними обмеженнями. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2009. Вип. 144. С. 58–63.
2. Калініна Л., Самойлюкевич І., Березенська Л. Your English-speaking world: sound land. *Іноземні мови*. 2005. № 4. С. 28.
3. Методи та засоби підвищення мовленнєвих компетенцій з іноземної мови у практичній діяльності майбутніх економістів : колективна наукова монографія / за заг. ред. О. Керекеші. Москва, 2017. 147 с.
4. Рідель Т. Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами США. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 448–453. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_12_107.
5. Сулейманов Р., Шаріпова Е. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2013. № 11. С. 139–144. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Kitonv_2013_11_25.pdf.
6. Тарнопольський Б. Методика викладання англійської мови. Київ : Вища школа, 1993. 167 с.
7. Туркот Т. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
8. Barkley E., Cross K., Major C. Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty. San-Francisco : Jossey-Bass, 2005. 345 p.

9. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University. Buckingham : SHRE and Open University Press, 2003. 115 p.
10. Clément R., Kruidenier B. Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*. 1983. № 33, 3. P. 273–291.
11. Gardner R., Tremblay P. On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*. 1994. № 78. P. 524–527.
12. Hill J., Hannafin M. Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*. 2001. Vol. 49. № 3. P. 37–52.
13. Keefe J. Learning Style: An Overview. NASSP's Student Learning Styles : Diagnosing and Proscribing Programs. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals, 1979. 57 p.
14. Motschnig-Pitrik R., Santos A. The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 2006. Jg. 1. № 4. S. 5–30.

REFERENCES

1. Zakharchuk M. Ye. Novitni osvritni tekhnologii u protsesi navchannia molodi z funktsionalnymy obmezheniamy [The latest educational technologies in the process of educating young people with disabilities] / M. Ye. Zakharchuk // Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya pedahohichni nauky. – 2009. – Vyp. 144. – S. 58–63 [in Ukrainian].
2. Kalinina L. Your English-speaking world: sound land / L. Kalinina, I. Samoiliukevych, L. Berezenska // Inozemni movy – 2005. – № 4. – S. 28 [in Ukrainian].
3. Metody ta zasoby pidvyshchennia movlennievkykh kompetentsii z inozemnoi movy v praktychnii diialnosti maibutnikh ekonomistiv [Methods and means of improving speech skills in a foreign language in the practice of future economists]: kolekt. nauk. monohrafiia ; [za zah. red. O.V. Kerekeshy]. – M. : Vyd. “Atlant VOY SOYU”, 2017. – 147 s. [in Ukrainian].
4. Ridel T. M. Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii pry vyvchenni anhliiskoi movy studentamy SNAU [Ways to increase motivation in learning English by students of SNAU] / T. M. Ridel // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 12. – S. 448–453. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_12_107 [in Ukrainian].
5. Suleimanov R. I., Sharipova E. R. Vykorystannia informatsiinykh tekhnologii i informatsiino-komunikatyvnykh tekhnologii u navchalnomu protsesi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv [The use of information technology and information and communication technologies in the educational process of training engineers-teachers] / R. I. Suleimanov, E.R. Sharipova // Kompiuterno-intehrovanitekhnologii: osvita, nauka, vyrobnytstvo. – 2013. – № 11. – S. 139–144. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Kitonv_2013_11_25.pdf [in Ukrainian].
6. Tarnopolskyi B. Metodyka vykladannia anhliiskoi movy [Methods of teaching English]. – K. : Vyscha shk., 1993. – 167 s. [in Ukrainian].
7. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Higher school pedagogy : A textbook for students of higher educational institutions] / T. I. Turkot. – K. : Kondor, 2011. – 628 s. [in Ukrainian].
8. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Collaborative Learning Techniques / E. F. Barkley, K. P. Cross, C. H. Major. A Handbook for College Faculty. – San-Francisco : Jossey-Bass, 2005. – 345 p. [in English].
9. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University / J. Biggs. – Buckingham : SHRE and Open University Press, 2003. – 115 p. [in English].
10. Clément R., Kruidenier B. G. Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*. 1983. 33, 3. P. 273–291 [in English].
11. Gardner R. C., Tremblay P. F. On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*. 1994. 78. P. 524–527 [in English].
12. Hill J. R., Hannafin M. J. Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning / J. R. Hill, M. J. Hannafin // Educational Technology Research and Development. – 2001. – Vol. 49. – № 3. – P. 37–52 [in English].
13. Keefe, J.W. Learning Style: An Overview. NASSP's Student Learning Styles : Diagnosing and Proscribing Programs / J. W. Keefe. – Reston, VA : National Association of Secondary School Principals, 1979. – 57 p [in English].
14. Motschnig-Pitrik R., Santos A. M. The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development / R. Motschnig-Pitrik, A. M. Santos // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – 2006. – Jg. 1. – № 4. – S. 5–30 [in English].

УДК 37.091.4 Лубенець

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209458>

Ганна ІВАНЮК,

orcid.org/0000-0001-7758-5121

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) h.ivaniuk@kubg.edu.ua*

Яна МАТЮШИНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0001-7536-4384

*аспірантка,
викладач кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) y.matiushynets@kubg.edu.ua*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК ТИМОФІЯ ЛУБЕНЦЯ ПРО РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено актуальність педагогічної спадщини Тимофія Григоровича Лубенця (1855–1936 роки) у контексті реалізації продуктивних ідей у сучасному освітньому просторі України. Означено суголосність поглядів Тимофія Григоровича з концептуальними ідеями Нової української школи. Проаналізовано прогресивні педагогічні ідеї педагога, що висвітлені в багатьох працях, зокрема у власноруч укладеному Щоденнику дослідної трудової школи в Пуці-Водиці. Обґрунтовано досвід діяльності дослідної трудової школи, визначено основні напрями її діяльності, що реалізувались у єдності з навколишнім середовищем, живою природою, опорою на реальне життя, з використанням навчального матеріалу, що відповідав нахилам і потребам вихованців. Розкрито сутність трудового підходу в дослідній трудовій школі в Пуці-Водиці, з'ясовано місце ручної праці в навчанні, вихованні та розвиткові дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, її вплив на формування почуттів і творчих здібностей дітей.

Проаналізовано погляди Тимофія Лубенця щодо необхідності реалізації наступності дитячого садка і школи в підготовці дитини до школи, упровадження інтегрованих занять і уроків у навчальний процес дитячого садка і школи, значення наочного методу навчання для розвитку уяви в дітей, морального виховання та формування патріотичних почуттів у вихованців. Узагальнено підходи щодо підбору іграшок для дітей дошкільного віку та їхньої ролі у створенні середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовано значення екскурсій та спостережень у природі в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Висвітлено авторську періодизацію розвитку пізнавального інтересу в ігровій діяльності дітей, значення ролі педагогічного супроводу в їхній ігровій діяльності. Проаналізовано роботи Тимофія Григоровича Лубенця для вихованців та педагогів щодо актуальних проблем навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Доведено суголосність ідей про розвивальне середовище для дітей у руслі поступу Нової української школи.

Ключові слова: *Тимофій Лубенець, розвивальне середовище, дитяча іграшка, дитячий садок, ручна праця, трудова школа, дослідна трудова школа, Нова українська школа.*

Hanna IVANIUK,

orcid.org/0000-0001-7758-5121

*Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) h.ivaniuk@kubg.edu.ua*

Yana MATIUSHYNETS,

orcid.org/0000-0001-7536-4384

*Graduate Student, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) y.matiushynets@kubg.edu.ua*

THE RELEVANCE OF TIMOTHY LUBENETS PEDAGOGICAL EXPERIENCE ABOUT THE DEVELOPMENT ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article highlights the relevance of the pedagogical heritage of Timofei Grigoryevich Lubenets (1855–1936) in the context of their implementation in the modern educational space of preschool education institutions and primary schools. The consonance of the views of Timofey Grigoryevich with the competencies of students of the New Ukrainian

School and their influence on the development of the personality of the child is noted. The progressive pedagogical ideas of the teacher are analyzed, reflected in many works, in particular, they are highlighted in the diary of the Research Labor School in Pushcha-Voditsa. The experience of the Research Labor School's activity is substantiated and the main directions of this school's activities, realized in unity with surrounding subjects, based on real life, are determined by living nature, and the training material should correspond to the inclinations and needs of the pupils. The significance of the labor approach in the Experimental Labor School in Pushcha-Voditsa is revealed and the place of manual labor in the education and upbringing of children of preschool and primary school age is clarified, it develops a sense and creative abilities, meets their interests.

The views of Timofei Lubenets about the need to implement the continuity of kindergarten and school in preparing a child for school, the introduction of integrated classes and lessons in the educational process of kindergarten and school, the value of the visual teaching method for the development of imagination in children, moral education and the formation of patriotic feelings among pupils are analyzed.

The approaches to the selection of toys for preschool children and their role in creating an environment for preschool and primary school children are summarized. The significance of excursions and observations in nature in the education of children of preschool and primary school age is clarified. The periodization of the development of cognitive interest in the play activities of children and the importance of the role of an adult in play activities are analyzed. The work of Timofei Lubenets for pupils and teachers on topical issues of training, education and development of children of preschool and primary school age is analyzed. Considerable attention is paid to the importance of the native language in the classroom for the awareness of the national identity of the pupils.

Key words: Timothy Lubenets, developing environment, children's toy, Kindergarten, manual labor, labor school, research labor school, New Ukrainian school.

Постановка проблеми. Шляхи реформування національної системи освіти в Україні завжди були предметом пошуків науковців, адже кожна нова ідея, що працює на вдосконалення освіти, має свою історичну основу і спирається на досвід педагогів минулого. У руслі концепції Нової української школи вагомими є ідеї про значущість освітнього середовища (освітній простір) для розвитку фізичного, інтелектуального, психічного потенціалу кожної дитини. Вона конкретизується у провідній меті нової школи – розвитку патріотичної, рішучої та інноваційної особистості на засадах людяності (Концепція НУШ, 2016: 5–6.). У структурі неперервної освіти України початкова школа, за збереження наступності з дошкільним дитинством, забезпечує становлення і розвиток особистості та її підготовку до життя.

Нинішні трансформації в освітній галузі актуалізують ґрунтовне студіювання й осмислення українського історико-педагогічного досвіду. Особливий інтерес у цьому контексті становить педагогічний доробок Тимофія Лубенця (1855–1936 рр.) щодо особливостей організації середовища для навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у трудовій школі (1919–1924 рр.).

Аналіз досліджень. Студіювання означеної проблематики дало змогу з'ясувати, що окремі аспекти педагогічної діяльності та творчого доробку Тимофія Григоровича Лубенця є предметом досліджень сучасних українських науковців. Так, Є. Антипіним висвітлено ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Т. Лубенця (Антипін, 2015); О. Венгловською проаналізовано педагогічне просвітництво в діяльності Т. Лубенця (Венгловська, 2015); Т. Куліш у статті

презентовано результати власної історико-педагогічної розвідки щодо діяльності подружжя Лубенців у Київській дослідній трудовій школі (Куліш, 2008). Регіональні аспекти педагогічної діяльності Т. Лубенця, а саме внесок педагога в розвиток початкової освіти на Чернігівщині, розкрила І. Лисенко (Лисенко, 2008). Тогочасна інноваційна науково-педагогічна думка Т. Лубенця в контексті сучасної шкільної освіти є предметом наукового пошуку Н. Сафонові (Сафронова, 2006).

За результатами джерелознавчого аналізу з'ясовано, що попри значну чисельність наукових доробків, недостатньо вивчено внесок Т. Лубенця в розроблення розвивальних середовищ для дітей, що становить інтерес як на науковому, так і на практичному рівнях в умовах розбудови Нової української школи. Продуктивні здобутки педагога можуть бути адаптовані в сучасний освітній простір України.

Мета статті – за результатами історико-генетичного аналізу з'ясувати та висвітлити продуктивний педагогічний досвід Тимофія Лубенця щодо створення та функціонування розвивальних середовищ для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що може бути корисним нині для поступу освіти.

Виклад основного матеріалу. Суспільно-політичні й економічні зміни, що відбувались на теренах України на початку 20-х рр. ХХ ст., зумовлювали як часткові, так і системні зрушення в галузі освіти. У контексті цих змін учителі опинялися в ситуації прийняття нової педагогіки, адже часто змінювались цілі та завдання навчання і виховання учнів, насамперед початкових шкіл, що мали забезпечити елементарну грамотність дітей і вберегти їх від негативного впливу того-

часного соціального середовища. Досить складною була ситуація з дошкільним вихованням дітей з огляду на брак дитячих садків. Тому на часі було залучення дітей до навчання в початковій школі, що мала надолужити недоотримане дітьми в дошкільному дитинстві в царині виховання та соціалізації й забезпечити умови для їх навчання грамоти, лічби, основ природи. З огляду на це зауважимо, що різноманітні методичні посібники й підручники з керівництва для вчителів початкових шкіл були популярні серед учительського загалу. У когорті тогочасних учителів, які творили нову школу радянського зразка в українських реаліях, чільне місце належить Тимофію Лубенцю. Великий обсяг робіт педагог присвятив розкриттю актуальних проблем навчання і виховання дітей та молоді, зокрема проведенню занять для дітей рідною мовою. Нині, як сто років тому, життєво важливими є питання щодо навчання дітей рідною мовою, оскільки воно сприяє усвідомленню своєї культурної ідентичності. Окрім проблем дитячої грамотності, частина його праць були присвячені поширенню освіти серед дорослих.

У роки вчительської діяльності Т. Лубенець опублікував низку методичних посібників (напр.: «О наказаніях в детском возрасте» (1909 р.), «О наглядном преподавании» (1911 р.), «Об игрушках» (1909 р.), «Методика арифметики» (1891 р.)) і підручників для учнів початкових шкіл із читання, письма й арифметики (напр.: «Общепольный задачник» (1876 р.), «Родная Нива. Задачи для самостоятельных письменных упражнений» (1890 р.), «Письменные самостоятельные работы в начальной школе» (1901 р.)). Також заслуговує на увагу його ґрунтовна праця «Педагогічні бесіди» (1913 р.). У ній міститься тридцять дві бесіди, адресовані вчителям, про актуальні проблеми початкової освіти того часу. Так, наскрізними ідеями, що висвітлені в цій книзі, є різні підходи до навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, створення для них розвивальних середовищ. Аналіз матеріалів, висвітлених у зазначеній вище праці, зокрема змісту вступної бесіди до народних учителів, свідчить про позицію автора щодо визнання за педагогами їхньої провідної ролі у становленні особистості учня, спроможності сприяти підвищенню культури українського суспільства та визначати його розвиток (Лубенець, 1913: 13–20). У цьому міркуванні Т. Лубенця закладені прогностичні ідеї щодо випереджувального характеру освіти та її впливу на поступ суспільства загалом.

Тяглість педагогічних ідей Т. Лубенця пояснюється його багатогранним досвідом педагогіч-

ної праці в імперську добу та роки національно-визвольних змагань, зокрема в Українській Народній Республіці. Зауважимо, що у змісті діяльності народної школи значне місце відводилось морально-релігійному та патріотичному вихованню дітей. Реалізація вищезазначених напрямів у розвивальному середовищі народних шкіл мала досить регламентований характер, а вчитель мав створювати для вихованців розвивальне середовище, що позитивно впливало на їхній моральний розвиток і формування патріотичних почуттів (Лубенець, 1913: 13–14). Варто зазначити, що Тимофій Лубенець наприкінці імперської доби досить активно підтримував ідею своєї дружини Наталі щодо необхідності створення дитячих садків для підготовки дітей до навчання у школі. У своїх роботах він проводив паралель між вихованцями, які відвідували дитячий садок, і тими, хто відразу вступив до школи, та характеризував відмінності між цими групами дітей, а саме: діти, які не відвідували дитячий садок, не мали уявлення про елементарні поняття та дуже важко осмислювали інформацію. Тому, на думку Т. Лубенця, важлива підготовча робота з тими дітьми, які не відвідували дошкільні установи (Особиста справа Т. Лубенця, 1919: 32).

З огляду на це, особливе місце в навчанні, вихованні і розвитку дітей дошкільного віку відводиться іграшкам. Зокрема, у четвертій бесіді Т. Лубенець широко розкриває питання ролі іграшок для розвитку дитини. Педагог аргументує, що в розвивальному середовищі для дітей значну роль відіграє іграшка, завдяки якій дитина навчається сприймати навколишній світ і реалізувати особистий вроджений потенціал.

Варто зауважити, що у своїй роботі педагог спирається на спостереження представників тогочасної експериментальної педагогіки. У руслі завдань розбудови Нової української школи становить інтерес педагогічна позиція Т. Лубенця щодо періодизації розвитку пізнавального інтересу в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку – період немовляти, раннього дитинства, дошкільного і молодшого шкільного віку. Перший етап характеризується суто інтересом до відчуття – від народження до 2-х років, на цьому етапі дитина сприймає всі предмети через органи чуття: дотик, зір, слух, смак тощо. На другому етапі, від 2-х до 7 років, дитина проявляє суб'єктивний інтерес, що передбачає розвиток уяви, використовуючи в іграх предмети-замінники. Третій етап (7–8 років) відрізняється від попередніх об'єктивним інтересом, яскравим прикладом якого є усвідомлення дитиною реального призначення того чи іншого

предмета, який є в її оточенні. Також на цьому етапі переважає активний розвиток потреби у спілкуванні, діти шукають друзів, які можуть розділяти їхні ігрові інтереси. На четвертому етапі (від 9 до 10 років) переважає стійкий інтерес дитини до розширення знань про навколишнє середовище й особливості функціонування систем рослинного і тваринного світу. П'ятий етап (від 10 років до підліткового віку), на думку Т. Лубенця, характеризується в дітей зростанням логічного інтересу, що визначається перехідним щаблем від дитячого до дорослого життя. На цьому етапі дитині стає цікавою духовна першооснова предметів і явищ. Цей період також характеризується активним розвитком естетичних почуттів, любові до навчання, релігійних і патріотичних почуттів тощо (Лубенець, 1913: 65–67).

У руслі проблематики розбудови розвивальних середовищ для дітей у Новій українській школі значущими є педагогічні міркування щодо ролі гри в навчанні та вихованні дітей, оскільки ігрова діяльність важлива в житті дитини. На думку Тимофія Григоровича, гра в житті дитини виступає засобом для її всебічного розвитку, тому є доцільним його твердження про те, що «дитина, граючи, живе і, живучи, грає» (Лубенець, 1913: 70).

Тимофій Лубенець висвітлював окремі аспекти впливу соціального середовища на розвиток дитини. Так, на переконання педагога, це середовище було своєрідним дитячим клубом, де діти перебували з ранку до вечора. Для ігор діти використовували різні предмети-замінники (палиці, камінці, шматочки скла, мотузки тощо), м'ячі, іграшкові вітряки й млини, глиняні коники (Лубенець, 1913: 71). Окрім ігор, у природному довкіллі діти самостійно спостерігали за рослинами, домашніми і дикими тваринами, комахами, птахами, природними явищами. Але часто такий вид діяльності дітей перетворювався на жорстоку поведінку. Зокрема на це вказують вирвані рослини, зламані гілки дерев і кущів, розбиті пташині гнізда й знущання над тваринами. Тому Тимофій Григорович звертав увагу на те, що для будь-якої дитячої діяльності необхідне розумне педагогічне керівництво дорослого (Лубенець, 1913: 72).

Окрім того, педагог дещо неоднозначно висловлював міркування щодо класичних іграшок для дітей. Він обґрунтовував, що брязкальця насправді не несуть у собі нічого корисного: «Замість тихої мелодії, ми даємо дитині різкі, огидні, дикі звуки, а замість художнього поєднання кольорів – яскраві, грубі фарби» (Лубенець, 1913: 73).

Також у педагога було особливе ставлення до ляльок. Він говорив, що лялька уособлює лише

естетично привабливий вигляд, який орієнтує дитину лише на її заклопотаність зовнішністю (Лубенець, 1913: 74).

Варто зауважити, що в означених хронологічних межах у педагогіці послуговувались поділом іграшок на саморобні (кустарні) та фабричні. Також заслуговує на увагу класифікація іграшок за порами року (зимові і літні). Зимові іграшки розраховані на ігри у приміщенні, а літні – на подвір'ї. Також іграшки поділялися за гендерною приналежністю – для хлопців (рушниця, іграшковий кінь, фігурки військових) та дівчат (ляльки, імітація предметів домашнього вжитку). З огляду на зазначені вище класифікації, Т. Лубенець виокремлює іграшки, що мають бути в розвивальному середовищі початкової школи, а саме: наслідувальні, побутові, для фізичного розвитку і навчальні.

Отже, за результатами вивчення класифікації дитячих іграшок, розробленої Т. Лубенцем, можемо зробити висновок, що розвивальне середовище для дітей має створюватися з урахуванням гендерної приналежності дітей та їхніх інтересів. Провідна ідея полягає у визнанні іграшки як засобу реалізації виховної та навчальної мети, а також доступності, безпечності, відповідності віку дитини. Актуальність означеної ідеї є безперечною в контексті організації освітнього процесу в Новій українській школі.

Зважаючи на роль дитячого садка у формуванні фізичної, психічної, діяльнісної готовності дитини до навчання у школі, варто переосмислити сутність наступності дитячих садків і шкіл на прикладі особливостей функціонування трудових шкіл України (1919–1924 рр.).

На початку 30-х рр. ХХ ст. в тогочасній Україні, що входила до складу радянської держави, була спроба розбудови власної системи шкільної освіти. З огляду на перші спроби українізації, у програму шкіл уведено низку обов'язкових предметів, як-от: географія, історія рідного краю, батьківщинознавство, українська мова та література. Також проводилася активна робота щодо культурного збагачення учнів у процесі вивчення спадщини українського народу. Із цією метою проводили екскурсії визначними українськими пам'ятками, відкривали бібліотеки з українською літературою тощо.

Вивчення особливостей діяльності дослідної трудової школи в Пущі-Водиці дає змогу систематизувати теоретико-практичний доробок Т. Лубенця під час перебування його на посаді директора цього закладу освіти (1919–1924 рр.).

У руслі проєктного підходу, що домінував в ці роки в українському шкільництві, Т. Лубе-

нець долучився до створення дослідних шкіл для дітей молодшого шкільного віку. Педагог був розробником проєкту дослідних шкіл в Україні, він обґрунтував мету діяльності таких шкіл, охарактеризував завдання та принципи роботи. Чітка аргументація допомогла Т. Лубенцю реалізувати власні ідеї і напрацювання у практичній площині. Так, дослідна школа в Пущі-Водиці почала функціонувати на місці тогочасної київської міської початкової школи № 4, а директором цієї школи (1919–1924 рр.) було призначено Тимофія Лубенця (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 16).

Метою діяльності дослідної трудової школи в Пущі-Водиці визначено формування творчої особистості через індивідуальний і особистісно орієнтований підхід до дітей, орієнтація на творчі задатки і здібності кожного вихованця для забезпечення їхнього всебічного розвитку. Зокрема, з огляду на провідну роль у тогочасних школах трудового підґрунтя й навчання через працю, у дослідній трудовій школі ці ідеї мали своє продовження. Основне завдання дослідної трудової школи, на думку педагога, полягало в перевірці існуючих у ті роки засобів навчання і виховання та розробленні нових педагогічних і психологічних методів роботи з вихованцями для функціонування «початкової школи, яка б відповідала життю, настрою душі і природі учнів» (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 16). Означена думка слухна і натепер.

Також заслуговують на увагу ідеї Тимофія Григоровича про єдність шкільного навчання із життям і працею. Тому кожен виховний вплив має ґрунтуватися не лише на природі дитини, а й «на сучасному житті дитини та її оточенні» (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 33). У цих поглядах Т. Лубенця безпосередньо простежуємо врахування ролі розвивального середовища для зростання дитини в молодшому шкільному віці, а школа розглядається в безпосередньому зв'язку із життям. Сучасними є судження педагога про те, що школа має на меті створити всі умови для виховання, навчання і розвитку гідних громадян держави (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 33).

Вражає суголосність ідеї Т. Лубенця щодо створення дослідних трудових шкіл сучасним західноєвропейським і українським практикам. Такі школи необхідно створювати на околицях міст і сіл, де діти матимуть змогу увійти у природне середовище. Зокрема, на його думку, природа має бути тісно пов'язана з усіма сферами життя дітей, їхнім навчанням, вихованням і розвитком.

Організаційні умови визначали таке: у школі могли навчатися діти від семирічного віку.

Навчання в сумісних класах без гендерного розподілу. А наповненість становила до 25 осіб. Та, як наголошував педагог, чим менша кількість вихованців на одного вчителя, тим вищий виховний потенціал буде реалізовано. Вивчення особистих спогадів Т. Лубенця, що зберігаються у фондах, дає підстави вважати, що в 1919 р. у структурі дослідної трудової школи в Пущі-Водиці функціонувало два відділи: український і російський. Причиною відкриття двох відділів було бажання батьків, щоб їхні діти навчалися українською або російською мовою. В обох відділах навчалися 68 вихованців (в українському відділі навчалися діти з найближчих сіл, а в російському – діти з околиці Києва) (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 37).

Приміщення дослідної трудової школи в Пущі-Водиці складалося із двох класних кімнат, бібліотеки і майстерні. Окрім того, варто згадати про прибудинкову територію, на якій розміщувалась будівля школи. Вона мала вихід у сад і город для реалізації природної потреби вихованців щодо єдності із природним середовищем.

Уроки в дослідній трудовій школі проводилися у формі так званих «лекцій», що було поширеним явищем у тогочасних педагогічних практиках. Кожна «лекція» тривала 45 хвилин, хоча деякі лекції могли тривати більше двох годин. Такі довготривалі лекції завжди відбувалися за ініціативи самих дітей, відповідно до їхніх інтересів. Наприклад, лекції про явища природи викликають неабиякий інтерес у дітей, які намагалися більше дізнатися про рослинний і тваринний світ. Зокрема, як наголошував Тимофій Лубенець, учитель для дитини насамперед повинен бути другом і наставником, а вже потім учителем і дорослим, адже, на переконання педагога, дитина має бути в центрі освітнього впливу. Тому Т. Лубенець намагався створити в дослідній трудовій школі таке розвивальне середовище, яке сприятиме успішному розвитку особистості кожного вихованця й реалізації їхнього творчого потенціалу (Особиста справа Т. Г. Лубенця, 1919: 16). У навчальному плані діяльності цієї школи було передбачено викладання художньо-трудового циклу предметів – співу, малювання, ліплення (із глини), ручна праця (вироби з паперу, картону, дерева, льону, бавовни, скла, металу тощо) (Лубенець, 1919: 25). Окрім того, на кожному уроці простежувалося впровадження трудового методу, з огляду на пріоритетність в ті роки «навчання у праці» (Лубенець, 1919: 25). Також у дослідній трудовій школі проводилися різні екскурсії, спостереження, дослідні збір природних матеріалів для використання на уроках із ручної праці з метою формування

в дітей знань про навколишнє середовище та їхніх дослідницьких умінь.

Метою діяльності педагогів, що працювали в дослідній школі того часу, було впровадження нових, раніше не відомих засобів і методів навчання, виховання і розвитку учнів на уроках. Особливо цікавим є досвід Тимофія Григоровича щодо навчання учнів грамоті, де він описує різні підходи до вивчення дітьми літер, а згодом і читання вголос. За його переконаннями, щоб діти вдало засвоїли читання, спершу їм необхідно вивчити всі літери абетки, їх зображення та звук, а потім давати коротенькі тексти для читання, поступово збільшувати кількість символів у тексті. Також педагог акцентує увагу на підборі близьких для дитини текстів для читання. Тобто в текстах для читання мають бути знайомі слова, притаманні дитячому мовленню (Лубенец, 1919: 42–43). Окрім того, педагог звертав увагу на читання дітям казок із повторюванням слів. На його переконання, читання казок у ролях підтримує в дітей стійкий інтерес і бажання наслідування дорослого (Лубенец, 1919: 38). Але наслідування вчителя має бути дозованим, не зводиться лише до механічного відтворення прочитаного, зважаючи на психологічні особливості дитини.

Висновки. За результатами студіювання ідей Тимофія Лубенця щодо розвивальних середовищ та їхнього впливу на розвиток вихованців можна зробити висновок, що середовище відіграє вагомий роль у навчанні і вихованні дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Так, ідеї Тимофія Григоровича Лубенця щодо створення розвивального середовища дослідної трудової школи на засадах діяльнісного підходу, розширення його екскурсіями, спо-

стереженнями, дослідями, цільовими прогулянками зі збором природних матеріалів нині є актуальними, сприятимуть всебічному розвитку дитини, формуванню стійкого інтересу до навчання та любові до природи. Тому розвивальне середовище школи має реалізуватися в єдності із предметами, які оточують дитину, живою природою, реальним життям, а навчальний матеріал має прямо відповідати інтересам і здібностям вихованців.

Педагогічні ідеї Тимофія Григоровича суголосні з положеннями концепції Нової української школи щодо створення сучасного освітнього середовища і відкритого навчального простору для реалізації творчих нахилів дитини, єдності її із природним середовищем. Так, доробок Т. Лубенця щодо створення розвивального середовища для дітей дошкільного віку з урахуванням інтересів, віку, статі дітей, особливостей підбору іграшок для розвивального середовища є актуальним для сучасної педагогічної теорії і практики. Не втрачають своєї цінності погляди педагога щодо впливу соціального середовища на виховання дитини дошкільного та молодшого шкільного віку та значення педагогічного керівництва дорослого.

Отже, продуктивні ідеї Тимофія Лубенця можуть бути предметом подальших наукових пошуків, а висвітлені положення не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми щодо створення розвивальних середовищ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Можуть бути цікавими і корисними для практики наукові розвідки із проблем підготовки педагогів до моделювання освітніх середовищ у закладах загальної середньої освіти різних структур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипін Є. Ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Тимофія Лубенця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2. С. 79–85.
2. Венгловська О. Педагогічне просвітництво Тимофія Лубенця (кінець XIX – перша третина XX ст.). *Освітлогічний дискурс* : електронне наукове фахове видання. 2015. № 2. С. 12–22.
3. Концепція Нової української школи (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
4. Куліш, Т. Організаційно-педагогічна діяльність подружжя Лубенців у Київській дослідній трудовій школі № 4. *Педагогіка і психологія*. 2008. № № 3–4. С. 180–188.
5. Лисенко І. Внесок Т. Г. Лубенця у розвиток початкової освіти на Чернігівщині кінця XIX – початку XX ст. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2008. Вип. 56. С. 84–88.
6. Лубенец Т. Дневник опытной школы в Пуше-Водице, нач. 1-го ноября 1919 года. Киев : Тип. Т-ва Кушнарев и К., 1919. С. 25–44.
7. Лубенец Т. Об игрушках : доклад, прочитанный в Киевском обществе народных детских садов. Киев : Изд. Киевского общества народных детских садов ; Лито-тип. Товарищества И. Н. Кушнерев и К., 1909. 16 с.
8. Лубенец Т. Общепольный задачник : пособие при повторении целых чисел, заключающее в себе задачи из различных отраслей знания. Чернигов : Изд. П. Н. Солонины, 1876. 46 с.
9. Лубенец Т. Родная Нива. Задачи для самостоятельных письменных упражнений : пособие при изучении русского языка в начальных училищах. Ч. 1. 3-е изд., измен. Киев : Изд. книгопродавца-издателя Ф. А. Иогансона ; Тип. И. И. Чоколова, 1890. 66 с.

10. Лубенец Т. Письменные самостоятельные работы в начальной школе : пособие при преподавании грамматики. Год второй. Книжка для учащихся. Санкт-Петербург : Изд. книжного магазина П. В. Луковникова ; Тип. Т-ва «Общественная Польза», 1901. 29 с.
11. Лубенец Т. О наглядном преподавании. Киев : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1911. 26 с.
12. Лубенец Т. Методика арифметики : руководство к «Сборнику арифметических задач» Т. Лубенца. 2-е изд., измен. Санкт-Петербург : изд. Ф. Павленкова ; Тип. Т-ва «Общественная Польза», 1891. 66 с.
13. Лубенец Т. О наказаниях в детском возрасте. Киев : Изд. Киевского общества народных детских садов ; Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1909. 20 с.
14. Лубенец Т. Педагогические беседы. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Изд. книжного магазина П. В. Луковникова ; Книгопечатня Шмидт, 1913. 578 с.
15. Справа 81. 2801-ДІ-108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис) // Педагогічний музей України. С. 16–38.
16. Сафонова Н. Інноваційна науково-педагогічна думка Т. Г. Лубенця. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету* : збірник наукових праць. Одеса, 2006. С. 82–88.

REFERENCES

1. Antypin Ye. Idei dytynotsentryzmu v pedahohichnykh pohliadakh Tymofii Lubentsia [Ideas of child-centeredness in the pedagogical views of Tymofiy Lubenets]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (2), 2015, pp. 79–85 [in Ukrainian].
2. Venhlovska O. Pedahohichne prosvitnytstvo Tymofii Lubentsia (kinets XIX – persha tretyna XX stolittia) [Pedagogical education of Tymofiy Lubents (end of the XIX – first third of the XX century)]. *Osvitlohichnyi dyskurs : elektronne naukove fakhove vydannia*, (2), 2015, pp. 12–22 [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly (2016) [Concept of the New Ukrainian School (2016)] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> – Nazva z ekranu (10.05.2020) [in Ukrainian].
4. Kulish T. Orhanizatsiino-pedahohichna diialnist podruzzhzia Lubentsiv u Kyivskii doslidnii trudovii shkoli № 4 [Organizational and pedagogical activities of the Lubentsy couple in the Kyiv Research Labor School № 4]. *Pedahohika i psykholohiia*, (3–4), 2008, pp. 180–188 [in Ukrainian].
5. Lysenko I. Vnesok T. H. Lubentsia u rozvytok pochatkovoï osvity na Chernihivshchyni kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The contribution of TG Lubents in the development of primary education in Chernihiv region in the late XIX – early XX centuries]. *Visnyk Chernihivskoho derzh. ped. un-tu. Chernihiv, Vyp. 56*, 2008, pp. 84–88 [in Ukrainian].
6. Lubenets T. Dnevnik opytnoy shkoly v Pushche-Voditse [Diary of an experimental school in Pushcha-Voditsa]. *Nach. 1-go noyabrya 1919 goda. K. : Tip. T-va Kushnarev i K*, 1919, pp. 25–44 [in Russian].
7. Lubenets T. Ob igrushkakh: doklad, pročitanny v Kievskom obshchestve narodnykh detskikh sadov [On toys: a report read at the Kiev Society of Folk Kindergartens. Kiev : Publ.]. Kiev : Izd. Kievskogo obshchestva narodnykh detskikh sadov, (Lito-tip. Tovarishchestva I. N. Kushnerev i K), 1909, 16 p. [in Russian].
8. Lubenets T. Obshchepoleznyy zadachnik : Posobie pri povtoreнии tselykh chisel zaklyuchayushchee v sebe zadachi iz razlichnykh otrasley znaniya [General Useful Tutorial : A guide for repeating integers embodying tasks from various branches of knowledge.]. Chernigov : Izd. P. N. Soloniny, 1876, 46 p. [in Russian].
9. Lubenets T. Rodnaya Niva. Zadachi dlya samostoyatelnykh pismennykh uprazhneniy : Posobie pri izuchenii russkogo yazyka v nachalnykh uchilishchakh [Native Niva. Tasks for independent written exercises : A manual for the study of the Russian language in primary schools]. Ch. 1. Izd. 3-e, izmenennoe. Kiev : Izd. Knigoprodavtsa-izdatelya F. A. Iogansona, (Tip. I. I. Chokolova), 1890, 66 p. [in Russian].
10. Lubenets T. Pismennye samostoyatelnye raboty v nachalnoy shkole : Posobie pri prepodavanii grammatiki [Written independent work in elementary school : A manual for teaching grammar]. *God vtoroy. Knizhka dlya uchashchikhsya. Sankt-Peterburg : Izd. knizhnogo magazina P. V. Lukovnikova, (Tip. T-va “Obshchestvennaya Polza”)*, 1901, 29 p. [in Russian].
11. Lubenets T. O naglyadnom prepodavanii [About visual teaching]. Kiev : Tip. T-va I. N. Kushnerev i K, 1911, 26 p. [in Russian].
12. Lubenets T. Metodika arifmetiki: rukovodstvo k “Sborniku arifmeticheskikh zadach” T. Lubentsa [Methodology of arithmetic: a guide to the “Collection of arithmetic problems” T. Lubentsa]. Izd. 2-e, izmenennoe. Sankt-Peterburg : izd. F. Pavlenkova. (Tip. T-va “Obshchestvennaya Polza”) 1891, 66 p. [in Russian].
13. Lubenets T. O nakazaniyakh v detskom vzdaste [About punishments in children’s reward]. Kiev : Izd. Kievskogo obshchestva narodnykh detskikh sadov, (Tip. T-va I. N. Kushnerev i K), 1909, 20 p. [in Russian].
14. Lubenets T. Pedagogicheskie besedy [Pedagogical conversations] (2-e izd. dop. i pererab.) SPb. : Izd. knizhnogo magazina P. V. Lukovnikova (Knigopечатnya Shmidt), 1913, 578 p. [in Russian].
15. Pedahohichnyi muzei Ukrainy. Sprava 81. 2801-DI-108. Osobysta справа T. H. Lubentsia. [Pedahohichnyi muzei Ukrainy. Sprava 81. 2801-DI-108. Osobysta справа T. H. Lubentsia] (rukopys), pp.16–38 [in Ukrainian].
16. Safonova N. Innovatsiina nauково-pedahohichna dumka T. H. Lubentsia [Innovative scientific and pedagogical thought of T. G. Lubents]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho derzh. ped. un-tu : zb. nauk. prats.* Odessa, 2006, pp. 82–88. [in Ukrainian].

УДК 373.3.011.3-051(71)«19/20»:005.336.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209460>

Ганна ІВАНЮК,
orcid.org/0000-0001-7758-5121
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) h.ivaniuk@kubg.edu.ua

Оксана ХОМИЧ,
orcid.org/0000-0003-3695-4618
аспірантка кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
вчитель-методист
НВК «Новопечерська школа»
(Київ, Україна) khomich.oo@gmail.com

ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено виокремлені за критеріями – цільовим, регіональним, організаційним – провідні етапи підготовки вчителів початкових класів у Канаді в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Охарактеризовано організаційні та змістові зміни, особливості структурних новацій у галузі підготовки педагогів. Розкрито трансформацію основних вимог до вчителів початкової школи, які впливали на поступ організаційних, структурних, змістових змін у підготовці вчителя початкових класів відповідно до потреб тогочасного суспільства.

За результатами історико-педагогічної розвідки проаналізовані нормативно-правові, соціально-педагогічні передумови підготовки вчителя початкової школи Канади у вказаних хронологічних межах. Розкрито взаємозв'язки між потребами суспільства щодо вирішення економічних і соціальних завдань і вдосконаленням освітньої галузі та особливості нормативно-правового регулювання освітніми змінами в політико-адміністративних умовах Канади.

Історико-генетична реконструкція досліджуваного явища дала змогу виокремити етапи поступу підготовки вчителя початкових класів і виявити особливості змін на кожному з них. Перший етап (1951-1966 рр.) пов'язуємо зі змінами у підготовці вчителів у провінції Онтаріо. Особливістю розвитку підготовки вчителів Онтаріо у період 1951-1966 рр. був перехід від навчання в нормальних школах (normal school) до вчительських коледжів (Teachers College), а також розробка вимог до професійної підготовки вчителів. Завдання фахової підготовки вчителів полягали у формуванні їхньої готовності до подолання викликів майбутнього.

Особливість етапу становлення університетської системи (1966-1980 рр.) полягала у переформатуванні управління педагогічною освітою від державного керування до педагогічних факультетів при університетах Канади. До нормативно-правових і структурних новацій цього етапу відносимо «вивчення основ освіти» (“foundations of education”), «засвоєння навчальної програми та інструкції» (“master curriculum and instruction”), «застосування викладацьких практик» (“practice teaching”).

За результатами компаративного аналізу було з'ясовано, що на етапі удосконалення професійного навчання вчителів в умовах мультикультуризму (1980-1990 рр.) ключове поняття «підготовка» (“training”) було замінено на професійне поняття «навчання» (“learning”). Це пов'язано зі здобуттям факультетами освіти свободи. На етапі колаборації державних структур та університетів (1990-2010 рр.) відбувалася співпраця урядів провінцій і університетів. Ключовими аспектами було зростання професіоналізації та дерегуляції. Було створено Міністерство освіти та навчання (Ministry of Education and Training). Також було створено вчительський коледж в Онтаріо для регулювання та управління професією викладачів, включаючи її сертифікацію та стандарти.

Ключові слова: навчальна програма, нормальні школи, публічні школи, педагогічний коледж, підготовка вчителів, професійне навчання, факультет освіти.

Ganna IVANYUK,
orcid.org/0000-0001-7758-5121
Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) h.ivaniuk@kubg.edu.ua

Oksana KHOMYCH,

orcid.org/0000-0003-3695-4618

*Graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology
of Borys Grinchenko Kyiv University,*

*Teacher-Methodologist of Novopecherska School
(Kyiv, Ukraine) khomich.oo@gmail.com*

STAGES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN CANADA (SECOND HALF OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI ST CENTURY)

The article highlights the main stages of training primary school teachers in Canada in the second half of the XX th – early XXI st century, selected by criteria – target, regional, organizational. Organizational and content changes, features of structural innovations in the field of teacher training are characterized. The transformation of the basic requirements to primary school teachers, which influenced the progress of organizational, structural, semantic changes in the training of primary school teachers, in accordance with the needs of the society of that time, is revealed.

According to the results of historical and pedagogical research analyzed normative – legal, socio-pedagogical prerequisites for the training of primary school teachers in Canada within the specified chronological boundaries. The interrelationships between the needs of society to solve economic and social problems and the improvement of the educational sector and the peculiarities of the legal regulation of educational changes in the political and administrative environment of Canada are revealed. Historical and genetic reconstruction of the studied phenomenon made it possible to identify the stages of progress in the training of primary school teachers and identify the features of changes in each of them.

The first stage (1951-1966) is associated with changes in teacher training in Ontario. A feature of the development of Ontario teacher training in the period 1951-1966 was the transition from teaching in normal schools (normal school) to teacher's colleges (Teachers College), as well as the development of requirements for teacher training. The task of professional training of teachers was to form their readiness to overcome the challenges of the future. The peculiarity of the stage of formation of the university system (1966-1980) was the reformatting of the management of pedagogical education – from public administration to pedagogical faculties at the universities of Canada.

The normative-legal and structural innovations of this stage included “study of the foundations of education”, “mastering the curriculum and instruction” (“master curriculum and instruction”), “application of teaching practices” (“practice teaching”). According to the results of the comparative analysis, it was found that at the stage of improving the professional training of teachers in the context of multiculturalism (1980-1990), the key concept of “training” was replaced by the professional concept of “learning”. This is due to the fact that the faculties are gaining freedom. At the stage of collaboration between government agencies and universities (1990-2010), provincial and university governments cooperated. The key aspects were the growth of professionalization and deregulation. The Ministry of Education and Training was established. An Ontario Teachers College has also been established to regulate and manage the teaching profession, including its certification and standards.

Key words: *curriculum, normal school, pedagogical college, public school, teacher training, professional training, faculty of education.*

Постановка проблеми. Пошук нових шляхів удосконалення системи безперервної професійної підготовки педагогів до роботи в новій українській школі зумовлює зростання інтересу наукової спільноти до історико-культурних надбань інших країн. Дослідження освітніх практик із підготовки вчителів початкових класів у Канаді в хронологічних межах другої половини ХХ – початку ХХІ століття корелюється з потребою осмислення явищ в умовах освітніх змін. Особливого значення набуває студіювання реформування освітньої галузі як чинника розвитку суспільства сталого розвитку в глобалізованому сьогоденні. Ефективне оновлення освіти можливе за опори на критичне знання про її минуле, врахування прорахунків та адаптування продуктивних здобутків минулого до сучасних потреб освітньої галузі.

Аналіз досліджень. Огляд наукових доробків українських і зарубіжних науковців, які розкрива-

ють різні питання розвитку освіти в Канаді, забезпечує можливість розширити горизонти виявлення, що визначали поступ у професійній підготовці вчителів. Вагомий внесок у дослідження цієї проблематики у вказаних хронологічних межах зробили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Відповідно до предмета наших наукових пошуків значний інтерес становлять доробки вчених, які безпосередньо або опосередковано висвітлюють питання професійної освіти вчителів у Канаді.

Тому науковий інтерес становлять такі наукові розвідки: порівняльно-педагогічні дослідження підготовки вчителя в Канаді та Україні (Красовицький, 2015), розвиток українського шкільництва в системі вищої освіти Канади (Руснак, 2014), полікультурність канадської освітньої системи (Погребняк, 2010), розвиток неперервної освіти в Канаді (Барабаш, 2016), система професійної підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл

в університетах Канади (Муқан, 2016), формування професійної майстерності майбутніх канадських вчителів (Карпинська, 2005), розвиток освітніх реформ у Канаді (Фуллан (Fullan, 2010), роль вчителів і їх вплив на суспільство (McMeniman, 2000).

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати про зацікавленість наукової спільноти змінами, які відбувалися в організації, нормативно-правовому регулюванні підготовки вчителя в Канаді. Проте не дослідженим є питання періодизації підготовки вчителя початкової школи Канади в хронологічних межах другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Мета статті – висвітлити етапи та характерні для них особливості поступу підготовки вчителя початкових класів у Канаді в окреслених хронологічних межах.

Виклад основного матеріалу. Професія вчителя у Канаді займає чільне місце в освітній, політичній та соціальній історії – це засвідчують численні наукові розвідки. Для структурування фактологічного матеріалу та виокремлення періодів розвитку підготовки вчителів початкових класів у соціально-економічних умовах Канади другої половини ХХ – на початку ХХІ століття нами вибрано такі критерії: цільовий, регіональний, організаційний. З'ясування меж етапів і обґрунтування їх особливостей вимагає ґрунтовного вивчення передумов, які зумовили зміни щодо завдань, організації, нормативного забезпечення фахової підготовки вчителів, зокрема вчителів початкових класів.

Нормативно-правові передумови вдосконалення підготовки вчителя початкових класів. За результатами вивчення правочинних джерел (Конституція Канади (1867) розділ VI стаття 92 «Розподіл законодавчих повноважень» (The Constitution Acts) виявлено, що проблема підготовки вчителів у ці роки трансливалася насамперед урядами канадських провінцій. Це пов'язуємо з особливостями політико-адміністративного устрою Канади і реалізацією урядами провінцій прав на замовлення освіти громадян, зокрема й фахової підготовки вчителя. Та наприкінці ХІХ – в першій половині ХХ століття питання підготовки майбутніх вчителів постійно знаходилося в полі зору політиків і громадських самоуправних спільнот.

Соціально-економічні передумови поступу мети та завдань підготовки вчителя до роботи в початкових класах пояснюємо зростанням публічного інтересу до питання покращення підготовки вчителів, що очевидно був спричинений економічним, а надалі і соціальним поступом Канади. Економіка, яка досить швидко розвивалася у повенні роки, мала запит на освічених робітників. У

ці роки зріс притік робітників із країн Європи. Тому уряди канадських провінцій (адміністративних одиниць) згенерували ідею про створення та розвиток загальної публічної школи. Як засвідчує Kitchen у праці «Початкова освіта викладачів в Онтаріо: на межі змін» (“Initial teacher education in Ontario: on the cusp of change”) (Kitchen, 2015) у ці роки критерії освіти, які вважалися нормою для тогочасного суспільства, були змінені. Через те, що неосвіченість різних соціальних верств зумовила економічний занепад у попередні роки, гальмівним чинником визнано існуючу тогочасну шкільну освіту дітей і молоді.

Відповідно до суспільних потреб відбулася інституалізація підготовки вчителя. У правовій площині було унормовано вимоги до його посадових обов'язків і обсягів робочого часу [Kitchen, 2015: 69]. З'ясовано, що в цих умовах школи державної форми власності перебудовували роботу. На часі було внесення змін у регіональні закони щодо прийому на роботу працівників освіти, їхньої атестації та змін мети і завдань навчальних програм, а також співпраці викладачів і держави. Канадський вчитель того часу був державним службовцем, який прагнув посісти чільне місце в бюрократичній ієрархії провінції. Він вимагав від урядів незалежного професійного статусу, що зумовило започаткування роботи самоорганізованих професійних асоціацій для посередництва з роботодавцем (урядом) щодо заробітної плати, умов праці та професійного становища [Kitchen, 2015: 62].

Соціально-педагогічні передумови досліджуваного явища полягали в тому, що нормальні школи (normal school) почала відвідувати все більша кількість дітей. Збільшилася тривалість (роки) навчання у школі. Це свідчило про кількісні та якісні зміни, притаманні розвитку. Детальну статистику збільшення кількості дітей у навчальних закладах Канади подано в Табл. 1 (Statistics Canada).

Таблиця 1

**Динаміка кількості учнів
у початковій та середній школі (1866-1958)**

Рік	Кількість учнів	Рік	Кількість учнів	Рік	Кількість учнів
1866	68244.8	1895	101159.8	1930	209986.0
1867	72340.8	1900	105561.2	1935	213285.9
1870	76845.2	1905	112863.9	1940	207587.0
1875	85854.6	1910	131864.2	1945	203984.4
1880	85257.9	1915	155264.1	1950	239186.5
1885	91153.3	1920	183472.7	1955	311890.7
1890	94362.2	1925	199377.3	1958	363291.1

Джерело: розроблено авторами

Варто зауважити, що демографічні зміни в Канаді після Другої світової війни, спричинені еміграцією, вплинули на оновлення завдань і організації фахової підготовки вчителів. До цих питань і їх вирішення долучалися уряди провінцій, оскільки вирішували суспільну потребу щодо підняття рівня освіти нових громадян Канади та їхнього залучення до економічних і соціальних процесів. Тому соціально-економічні і педагогічні передумови підготовки вчителів початкових класів були взаємопов'язані.

Нові вимоги до підготовки вчителів відображали прагнення суспільства на тлі розбудови економіки на технологічних засадах. На відміну від попереднього періоду, вчителем міг бути претендент із закінченою середньою освітою та річним терміном фахової підготовки, яка передбачала написання курсової роботи, виконання практичних занять. Навчання педагогів відбувалося не у звичайних школах, як у попередні роки, а у вищих навчальних закладах. Ці новації мали забезпечити підготовку вчителя до виконання суспільних завдань, покращення шкільного навчання в початкових класах.

Наступним кроком до вдосконалення підготовки вчителя були зміни в навчальних програмах, які мали відповідати тогочасним викликам. Зміст програм розробляли з урахуванням балансу між теоретичною та практичною частинами. Політика урядів провінцій, діяльність педагогічних спільнот формували позитивний імідж вчителя, а навчання на педагогічних факультетах університетах було престижним.

Професор університету Британської Колумбії Пітер Грімметт (Peter Grimmett) у праці «Освітня політика вчителів Канади: за межами професіоналізму та дерегуляції» (“Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation”) визначив концептуальне розуміння змін, які відбулися в Канаді. Він стверджував, що «вчительська освіта пережила дві чіткі трансформації після того, як вона отримала своє місце в університетах» (Grimmett, 2008: 26).

Історико-генетичне дослідження підготовки вчителів Канади другої половини ХХ – початку ХХІ століття дало змогу простежити етапи поступу відповідно до вказаних вище критеріїв.

Етап становлення структурованої системи підготовки вчителів початкових класів у провінції Онтаріо (1951-1966 рр.). З'ясовано, що оновлення завдань, організації та змісту підготовки вчителів початкових класів в Онтаріо відбувалося на підготовленому ґрунті. До 1950-х років у цій провінції підготовка вчителів випереджала

інші регіони Канади. Керівництво відділу освіти провінції Онтаріо розробляло вимоги до професійної підготовки вчителя та ретельно дотримувалося їх. Наприклад, для вчителів початкових класів вимогою була наявність загальної середньої освіти; педагоги середньої та старшої школи мали здобути університетську освіту, один рік професійного навчання та два роки ефективної практики давали змогу викладачам здобути професійну сертифікацію (Степанець, 2019: 49).

Особливість першого етапу полягала в переході від нормальних шкіл до вчительських коледжів. Такий заклад професійно-педагогічної освіти започаткував роботу в Торонто (1953 р.) і отримав назву вчительський «коледж» (Teachers College). На цьому етапі у підготовці вчителів початкових класів основний акцент ставився на методах викладання навчальних предметів. Одним із пріоритетних завдань у процесі підготовки вчителя початкових класів було випрацювання ним методик.

Завдання фахової підготовки вчителів полягали у формуванні їхньої готовності до викликів майбутнього. Департамент освіти займався пошуком і навчанням освічених і кваліфікованих викладачів для розширення системи державної освіти (O'Sullivan, 1999: 312). Відповідно до висвітлених завдань підготовки вчителя початкових класів на першому етапі навчання дітей у початковій школі було суспільним пріоритетом.

Варто зауважити, що візію вчителя в ті роки становив всебічний розвиток індивіда (дитини), а не лише засвоєння нею великого обсягу знань. Загалом освіта вчителів початкової школи вважалася «підготовчою». Вона розглядалася як підготовка під керівництвом і контролем уряду провінції. Проте така програма досить швидко втратила свою ефективність, оскільки містила прямі інструктажі та акцент на управління класом. Програма не передбачала розвиток у дітях громадян світу, що так необхідно було для демократичного суспільства, а також у ній бракувало розвитку практичних навичок учнів, які були необхідні для підтримки їхньої економічної життєздатності.

Етап становлення університетської системи підготовки вчителя (1966–1980). На відміну від першого етапу (1951–1966), у другій половині 60-х років педагогічна освіта передана державою у відання педагогічних факультетів при університетах Канади. Перехід від учительських коледжів до університетів носив тривалий характер між 1966 – 1979 роками. Міністерство освіти Канади передало в ці роки університетам всі повноваження з підготовки вчителів початкових класів. Таким чином підготовка вчителів

початкових класів розпочалася в університетах у руслі переходу від централізації на кафедрі освіти (The Department of Education) до децентралізації в університетах. Поняття «підготовка вчителів» (teacher training) була замінена на «освіту вчителів» (teacher education).

У руслі нормативно-правових і структурних новацій того часу відбулися організаційні та змістові зміни, а саме: вивчення основ освіти (foundations of education), засвоєння навчальної програми та інструкції (master curriculum and instruction), застосування викладацьких практик (practice teaching).

На поступ підготовки вчителів, зокрема початкових класів, вплинула масштабна реорганізація уряду Онтаріо, що відбулась 1972 року. Нове міністерство освіти зосереджувало свою центральну функцію на розробці освітньої політики та контролю за системою початкової і середньої школи. Відтак культурологічна функція покладалась на новостворене Міністерство коледжів та університетів (Ministry of Colleges and Universities).

1974 року відповідно до Положення 269 (Regulation 269), кваліфікацію вчителів Онтаріо було розподілено на початкову / молодшу (primary / junior), молодшу / середню (junior / intermediate), середню / старшу (intermediate / senior) та технологічну (technological).

Етап удосконалення професійного навчання вчителів в умовах мультикультуризму (1980–1990). Зростання комунікацій між народами і країнами, стрімке зростання технологій, жорстка економічна конкуренція на внутрішньо-державному та міжнародному рівнях зумовили зміни у підготовці вчителів у Канаді. Урядовці виявили стурбованість її якістю, оскільки після виходу в США, квітень 1983 року, публікації “Nation in Risk: Imperative for Education Reform”, у якій було зазначено, що Міністр освіти цієї країни Т. Х. Белл (Т. Н. Bell) створив Національну комісію (The National Commission) з питань досконалості освіти, доручивши їй вивчити якість освіти в США та скласти звіт перед нацією та перед ним протягом 18 місяців після її першого засідання (Gardner, A nation at risk: The imperative for educational reform, 1983).

Про зміни засвідчують завдання та оновлення поняттєвого апарату - дефініцію «підготовка» (“training”) було замінено професійне «навчання» (“learning”). На відміну від попередніх етапів професійне навчання вчителів набуло варіативного характеру, у зв’язку з тим, що факультети освіти здобули більше свобод. На цьому етапі в

Онтаріо було створено десять освітніх факультетів. Серед них: Ніпіссінг (Nipissing University), Оттава (Ottawa University) - навчання відбувалося як англійською, так і французькою мовами. Університети Торонто (University of Toronto), Західний Онтаріо (University of Western Ontario), Віндзор (University of Windsor) пропонували для своїх студентів однорічні програми або перепідготовку. Вищі учбові заклади, такі як: Брок (Brock University), Лейкхед (Lakehead University), Лорентіан (Laurentian University) (навчання французькою мовою) і Квінс (Queen’s University) пропонували одночасні та послідовні програми. Це був достатньо продуктивний крок, що зробило керівництво університетів. За словами Р. Ганнона (R. Gannon) у більшості випадків факультети освіти «принципово змінили погляди на викладання, від технічної практики до теорій, пов’язаних із викладанням та навчанням» (Gannon, 2005).

Зауважимо, що в умовах тогочасних освітніх змін у суспільстві зростали очікування на перспективу щодо навчання, викладання та освіти вчителів. Тому це привело до широкого дискурсу щодо навчальних програм, які вивчалися в університетах. Домінувала ідея, що “теорія та дослідження вважалися важливішими за практику”, тому професійне навчання вчителя має ґрунтуватися на пошуковій діяльності здобувачів освіти. Так Геннон Р. (Gannon, R.) пов’язує цю напругу з боротьбою за контроль щодо професіоналізації між факультетами освіти, які характеризують “професіоналізм як взаємозв’язок між науковими дослідженнями та практикою”, і профспілковими викладачами, які зосереджувалися на самостійності викладачів у виборі змісту та технологічного забезпечення й умовах праці (Gannon, 2005).

Етап колаборації державних структур та університетів (1990–2010). На початку 90-х років освіти вчителів у Канаді трактувати як політичну проблему (O’Sullivan, 1999: 315). Тому на часі була співпраця урядів провінцій і університетів. На цьому етапі провідною була тенденція зростання професіоналізації та дерегуляції. Мав місце відтік учителів у зв’язку з їхнім виходом на пенсію, тих, які прийшли працювати у період «бебі-бумерів» у 1950-х та 1960-х роках (Harrigan, 1992: 487)

Для вирішення означених завдань у лютому 1993 року Міністерства освіти, коледжів та університетів були об’єднані в єдине міністерство, відоме як Міністерство освіти та навчання (Ministry of Education and Training). Королівська комісія з питань освіти в Онтаріо (1995) (The Royal Commission on Education in Ontario), видала рекомендації щодо посилення контролю повнова-

жень із підготовки вчителя в нових умовах. Комітет із підготовки вчителів коледжу Онтаріо (1995) (The Ontario College of Teachers Implementation Committee) зазначив, що: «Коледж повинен мати повноваження щодо встановлення стандартів підготовки та освіти вчителів, а також забезпечити дотримання усіх стандартів». Повноваження за акредитацією програм підготовки та навчання вчителів було покладено на адміністрацію коледжу. Відповідно у 1997 р. був створений учительський коледж в Онтаріо для регулювання та управління професією викладачів, включаючи її сертифікацію та стандарти. 1998 року адміністрація коледжу, як новий саморегулюючий орган, взяла на себе відповідальність за акредитацію всіх навчальних програм та сертифікацію викладачів. Вона встановлювала вимоги до освіти викладачів, послуговуючись Законом про вчительський коледж в Онтаріо (The Ontario College of Teachers Act). До його повноваження належала акредитація понад 50 навчальних програм для викладачів стаціонарної (full-time) та заочної форм (part-time) навчання на 18 університетських факультетах провінції Онтаріо [Kitchen, 2015: 62].

Продуктивні зміни щодо підготовки вчителів вплинули на підвищення соціального статусу педагогічної професії. Для вступу заклади професійної освіти були введені високі стандарти. Педагоги почали отримувати конкурентоспро-

можні зарплати та пільги. Це особливо стосувалося жінок, які здобули освіту. Адже на той час вони мали менше варіантів для розвитку кар'єри, аніж чоловіки. Впроваджувалися програми для підготовки вчителів початкових класів, які тривали упродовж 4 семестрів. Консультації щодо цієї реформи проводились Міністерством освіти, яке також керувало процесом запровадження змін. Університети отримали можливість розробляти власні програми на основі своєї філософії освіти.

Висновки. За результатами дослідження з'ясовано, що підготовка вчителів початкових класів у Канаді в хронологічних межах другої половини 20 – початку 21 століття зазнала значних змін. Цей процес вплинув на розвиток освіти цієї країни. Проведений аналіз зарубіжних та українських джерел забезпечив підстави виділити та охарактеризувати провідні етапи підготовки педагогічних працівників до роботи в початкових класах, а також заглибитись у процес поступу педагогічної освіти.

Проведене дослідження дало нам змогу краще зрозуміти багатовимірні аспекти вдосконалення підготовки вчителів початкових класів на прикладі провінції Онтаріо. Подальший інтерес становлять історико-педагогічні розвідки щодо змістово-технологічної підготовки вчителя в університетах Канади. Результати досліджень можуть бути використані з метою апробації продуктивного досвіду в педагогічних закладах вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаш О., Мукан Н. Специфіка реалізації неперервної освіти в Канаді. *«Young Scientist»*. 2016. № 2(29). С.309-312.
2. Карпинська, Л. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Карпинська Л. – Одеса, 2005. – 221 с.
3. Красовицький М. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*. 2015. Т. I. С. 39-57.
4. Погребняк В. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Погребняк В. – Полтава: 2010. – 20 с.
5. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX - XX ст.). автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Руснак І. – Київ: 2000. – 23 с.
6. Степанець М. Генеза вищої педагогічної освіти в Канаді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9 (93). С. 47-55.
7. Fullan M. All systems go. The change imperative for whole system reform. 2010. 113 p.
8. Gannon, R. E. The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto. 2005. 531 p.
9. Gardner D. A nation at risk: The imperative for educational reform. 1983. URL: https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
10. Grimmett, P. P. Canada in T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds.), *Teacher education in the English-speaking world: Past, present and future*. 2008. pp. 23–44.
11. Harrigan P. J. The Development of a Corps of Public School Teachers in Canada, 1870–1980. *History of Education Quarterly*. 1992. No. 4, pp. 483-521.
12. Kitchen J., Petrarca D. Initial teacher education in Ontario: on the cusp of change. *Handbook of Canadian teacher education research: Initial teacher education*. 2015 no. 4. pp. 61-76
13. McMeniman M. Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of the teacher education*. 2000. Vol. 51. No. 2, p. 81-101.

14. Ministry of Education. Modernizing Teacher Education in Ontario. 2013. No. 5. URL: <https://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/giving-new-teachers-the-tools-for-success.html>.
15. Sheehan, N., & Fullan, M. Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario. *Canadian Association for Teacher Education*. 1995. 445 p.
16. Sorensen, P., Young, J., & Mandzuk, D. Alternative routes into the teaching profession. *Interchange*. 2005. 36(4), pp. 371-403.
17. O'Sullivan B. Global Change and Educational Reform in Ontario and Canada. *Canadian journal of education*, 1999. No. 24 (3), pp. 311-325.
18. Statistics Canada. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-516-x/sectionw/4147445-eng.htm>
19. The Constitution Acts 1867 to 1982. p.28. URL: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-4.html>
20. Walker J. Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian journal of education*. 2013. No 36(4). pp. 65-93.

REFERENCES

1. Barabash O., Mukan N. Specyfika realizaciyi neperernovoyi osvity v Kanadi. [The specifics of the implementation of continuing education in Canada]. «Young Scientist», 2016, Nr. 2(29), P. 309-312. [in Ukrainian].
2. Fullan M. All systems go. The change imperative for whole system reform. 2010. 113 p. [in English].
3. Gannon, R. E. The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto. 2005. 531 p. [in English].
4. Gardner, D. A nation at risk: The imperative for educational reform. 1983. URL: https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf [in English].
5. Grimmett, P. P. Canada in T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds.), *Teacher education in the English-speaking world: Past, present and future*. 2008. pp. 23-44 [in English].
6. Harrigan P. J. The Development of a Corps of Public School Teachers in Canada, 1870-1980. *History of Education Quarterly*. 1992. No. 4, pp. 483-521 [in English].
7. Karpynska L. Formuvannya profesijnoyi majsternosti majbutnix uchyteliv u systemi vyshhoyi pedagogichnoyi osvity Kanady [Formation of professional skills of future teachers in the system of higher pedagogical education in Canada]: dis. cand. ped. science: 13.00.01/ Karpynska L. – Odesa. 2005. – 221 p. [in Ukrainian].
8. Kitchen J., Petrarca D. Initial teacher education in Ontario: on the cusp of change. *Handbook of Canadian teacher education research: Initial teacher education*. 2015. No. 4. pp. 61-76 [in English].
9. Krasovyczkij M. Koncepciya porivnyalnoyi pedagogiky v umovax reformuvannya osvity v Ukrayini [The concept of comparative pedagogy in the context of education reform in Ukraine]. *Comparative pedagogy: methodological guidelines of Ukrainian comparativists*. 2015. P. I. pp. 39-57 [in Ukrainian].
10. McMeniman M. Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of the teacher education*. 2000. Vol.51. No. 2, p. 81-101 [in English].
11. Ministry of Education. Modernizing Teacher Education in Ontario. 2013. No 5. URL: <https://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/giving-new-teachers-the-tools-for-success.html> [in English].
12. Pogrebnyak V. Pidgotovka majbutnogo vchytelya do profesijnoyi diyalnosti u polikulturnomu seredovyshhi zagalnoosvitnoyi shkoly Kanady [Preparing future teachers for professional activities in the multicultural environment of a Canadian secondary school]. avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: specz. 13.00.04 «Theory and methods of vocational education» / Pohrebniak V. – Poltava: 2010. – 20 p. [in Ukrainian].
13. Rusnak I. Rozvytok ukrayinskogo shkilnycztva v Kanadi (kinecz XIX - XX st.) [The development of Ukrainian schooling in Canada (late XIX – XX c.)]. avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk: specz.: spets. 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy» / Rusnak I. – Kyiv: 2000. – 23 p. [in Ukrainian].
14. Sheehan, N., & Fullan, M. Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario. *Canadian Association for Teacher Education*. 1995. 445 p. [in English].
15. Sorensen, P., Young, J., & Mandzuk, D. Alternative routes into the teaching profession. 2005. No 36(4), pp. 371- 403. [in English].
16. O'Sullivan B. Global Change and Educational Reform in Ontario and Canada. *Canadian journal of education*. 1999. No. 24 (3), pp. 311-325. [in English].
17. Statistics Canada. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-516-x/sectionw/4147445-eng.htm> [in English].
18. Stepanecz M. Geneza vyshhoyi pedagogichnoyi osvity v Kanadi [The genesis of higher pedagogical education in Canada]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2019. No. 9 (93). pp. 47-55 [in Ukrainian].
19. The Constitution Acts 1867 to 1982. p.28. URL: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-4.html> [in English].
20. Walker J. Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian journal of education*. 2013. No 36(4). pp. 65-93 [in English].

Олена КАЗАЧІНЕР,

orcid.org/0000-0003-4842-3857

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології

і спеціальної психології

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *elena.kazachiner@gmail.com*

Ірина ГОРДІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-0947-3993

кандидат медичних наук,

доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології

і спеціальної психології

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *gordienko.doc@gmail.com*

Юлія АЛІМОВА,

orcid.org/0000-0001-7574-7043

практичний психолог

Харківського спеціалізованого будинку дитини «Гіпократ»

(Харків, Україна) *yuuli2006@gmail.com*

МІЖНАРОДНА КЛАСИФІКАЦІЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ, ОБМЕЖЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ЗДОРОВ'Я ДЛЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ: СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ І ВЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ

У статті представлено особливості застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учителів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та ін.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з питання організації співпраці фахівців із сім'ями дітей з особливими потребами було встановлено, що проблема застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учителів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та ін., є нерозв'язаною, але надзвичайно актуальною та потребує обов'язкового дослідження.

МКФ-ДП описує весь комплекс життєдіяльності та функціонування людини від народження до 18 років і відображає всі зміни, пов'язані з її ростом, розвитком і соціальним контекстом.

За допомогою МКФ-ДП є можливість точно відобразити стан здоров'я на різних вікових етапах у дітей із різним ступенем порушення функціонування.

МКФ-ДП здійснює опис факторів навколишнього середовища, які взаємодіють із доменами та дозволяють користувачеві практично відобразити профіль функціонування й обмежень життєдіяльності дитини.

Було розроблено комплексну програму реабілітації дитини на основі профілю життєдіяльності МКФ-ДП з використанням кваліфікаторів із метою вивчення динаміки втручання. Отримані дані свідчать про те, що для здійснення необхідної допомоги дитині з особливими потребами потрібні активна позиція батьків і дитини.

Ключові слова: Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків, батьки, вчитель-реабілітолог, співпраця фахівців, комплексна програма реабілітації, раннє втручання.

Olena KAZACHINER,

orcid.org/0000-0003-4842-3857

Doctor of Pedagogy,

*Associate Professor of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology Department
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) elena.kazachiner@gmail.com*

Iryna GORDIENKO,

orcid.org/0000-0002-0947-3993

Candidate of Medical Sciences,

*Associate Professor of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology Department
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) gordienko.doc@gmail.com*

Yulia ALIMOVA,

orcid.org/0000-0001-7574-7043

Practical Psychologist

*Kharkiv Specialized Baby House "Hippocrates"
(Kharkiv, Ukraine) yyali2006@gmail.com*

ICF AND ICF-CY: COLLABORATION BETWEEN PARENTS AND TEACHERS-REHABILITOLOGISTS

The article presents the features of applying the International Classification of Functioning, Limitation of Life and Health for Children and Teenagers as a tool for creating, implementing and monitoring the effectiveness of interventions in the context of collaboration among parents of children with special needs and specialists, in particular teachers-rehabilitologists, preschool and general secondary education teachers, teacher's assistants, child's assistants and others.

Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature on the organization of cooperation of specialists with families of children with special needs, it was found that the problem of applying the International Classification of Functioning, Limitation of Life and Health for Children and Adolescents as a tool for creating, implementing and monitoring the effectiveness of Intervention in the context of cooperation among parents of a child with special needs and professionals, including teachers-rehabilitologists, pre-school and general secondary school teachers, teaching assistants, child assistants and others is unresolved, but extremely important and requires mandatory study.

ICF-CY describes the whole complex of life and function of a person from birth to 18 years and reflects all changes related to its growth, development and social context.

The ICF-CY is able to reflect accurately the health status of children with different degrees of disability at different ages.

ICF-CY describes the environmental factors that interact with domains and allow the user to virtually display the profile of the child's functioning and limitation.

A complex programme of child rehabilitation was worked out based on the ICF-CY life profile using qualifiers to study the dynamics of intervention. The data obtained indicate that an active position of the parents and the child is needed to provide the necessary assistance to a child with special needs.

Key words: *ICF AND ICF-CY, parents, teacher-rehabilitologist, collaboration among specialists, complex rehabilitation programme, early intervention.*

Постановка проблеми. Нині в Україні система допомоги дітям з особливими потребами зазнає суттєвих змін: відходять у минуле професійні ідеї суто лікування хвороби та корекції порушень, мейнстрімом стають ідеї інклюзії дитини.

Особлива увага приділяється активній ролі дитини та батьків. Активна позиція дитини вимагає від дорослих урахування її інтересів і реальних можливостей, результат повинен бути зрозумілим для дитини і затребуваний у повсякденному житті. Активна роль батьків дитини з особливими потребами передбачає їх партнерські стосунки з різними фахівцями, зокрема учителями-реабілітологами, вчителями закладів дошкільної та

загальної середньої освіти, асистентами вчителя, асистентами дитини та іншими, які мають діяти відповідно до інтересів дитини, запитів батьків, забезпечувати супровід родини.

Замість формування окремих ізольованих навичок у центрі уваги фахівців і батьків має бути формування ключових компетенцій, що надають дитині можливості планувати свої дії, розв'язувати проблеми та використовувати здобуті знання в різних життєвих ситуаціях за межами ситуації навчання.

Очікувані результати втручання – це розширення функціональних можливостей, участь дитини; підвищення якості життя дитини та її

сім'ї, а не кількість або швидкість появи нових навичок.

Ефективним інструментом для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання стає Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007).

Аналіз досліджень. Питання співпраці фахівців із сім'ями є достатньо дослідженими в загальній педагогіці (Т. Афанасьєва, В. Котирло, А. Кузьминський, В. Омеляненко, М. Фіцула та ін.); вивчається ця проблема і в корекційній педагогіці (Л. Вавіна, І. Білозерська (Білозерська, 2010), А. Висоцька, О. Гаяш (Гаяш, 2015), Т. Дегтяренко, Т. Ілляшенко, В. Кисличенко, А. Колупаєва (Колупаєва, 2012), С. Конопляста, Р. Кравченко, С. Миронова (Миронова, 2015), О. Пюра (Пюра, 2017), Ю. Рібцун, М. Рождественська, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов, В. Шпак, Д. Шульженко та ін.). Зокрема, у вітчизняній науці досліджуються проблеми участі батьків у навчально-виховному і реабілітаційному процесі; розробляються поради родинам із виховання дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Проблема використання Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) була об'єктом наукових розвідок зарубіжних авторів: R. Simeonsson, D. Lollar, E. Björck-Åkesson, M. Granlund, S. Brown, Q. Zhuoying, D. Gray, Y. Pan та ін. (Simeonsson, Lollar, Björck-Åkesson, Granlund, Brown, Zhuoying, Gray, Pan, 2014; 2012; Adolfsson, Björck-Åkesson, Lim, 2013; Ferm, Ahlsén, Björck-Åkesson, 2012).

Проте аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учителів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та ін., є нерозв'язаною, але надзвичайно актуальною та потребує обов'язкового дослідження.

Мета статті полягає у представленні застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учи-

телів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та ін.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна класифікація функціонування – це класифікатор, який використовують в усіх розвинених країнах фахівці, що надають допомогу дітям з особливими потребами (педагоги, лікарі, фізичні терапевти, логопеди, психологи). Функціонування й обмеження життєдіяльності через МКФ розглядаються як взаємодія між навколишнім середовищем і станом здоров'я людини, і тому класифікатор створює більш інтегроване розуміння стану здоров'я, надає можливість краще планувати систему допомоги для людей із особливими потребами.

У класифікації фокусується увага не діагнози або порушенні дитини, навіть не на навичках розвитку, а на особистості, яка має свої потреби та можливість реалізовувати власний потенціал у повсякденних життєвих ситуаціях. МКФ-ДП описує весь комплекс функціонування дітей і підлітків (від народження до 18 років) і відображає всі зміни, зв'язані з ростом, розвитком і соціальним контекстом.

Глобальна мета МКФ-ДП: забезпечити фахівців і батьків уніфікованою, понятійною, стандартною мовою; визначити рамку для опису життєдіяльності дитини; надати можливість єдиними кодами класифікувати обмеження життєдіяльності дитини; отримати можливість системно приймати політичні та соціальні рішення, спираючись на статистичну інформацію (Алімова, Гордієнко: 37). Вона описує весь комплекс життєдіяльності та функціонування дітей і підлітків (від народження до 18 років) і відображає всі зміни, пов'язані з їх ростом, розвитком і соціальним контекстом.

За допомогою МКФ-ДП є можливість точно відобразити стан здоров'я на різних вікових етапах у дітей із різним ступенем порушення функціонування. Коди класифікації представляють функції та структури організму, характеристики активності й участі, а також фактори навколишнього середовища, що впливають на здоров'я і життєдіяльність дітей і підлітків. Вона складається із двох частин: перша – домени активності й участі дитини, структури та функції організму; друга – фактори навколишнього середовища, особистісні чинники (Алімова, Гордієнко: 37).

Ріст і розвиток дітей є основною темою, яка спрямована на ідентифікацію та адаптацію контенту для МКФ-ДП. Багато питань сприяли доповненню або розширенню змісту, включаючи характер пізнання та мови, ігрову діяльність,

настрій і поведінку дитини, яка розвивається. Особлива увага була приділена чотирьом ключовим питанням у витягу МКФ-ДП: 1) дитина у контексті сім'ї; 2) затримка розвитку; 3) участь; 4) фактори навколишнього середовища.

МКФ-ДП дає визначення складників здоров'я і пов'язаних зі здоров'ям складників добробуту. У дітей і підлітків ці складові частини включають розумові функції уваги, пам'яті та сприйняття, а також заходи, пов'язані з ігровою діяльністю, формуванням навичок, сімейним життям і освітою в різних «доменах». Домени МКФ-ДП визначаються двома термінами, що діють, як «парасолька». «Функціонування» – це термін, що містить у собі всі функції організму, активність та участь. «Обмеження життєдіяльності» – це термін, що містить у собі порушення, обмеження активності й обмеження участі. Фактори навколишнього середовища визначають бар'єри або фактори, що полегшують функціонування.

МКФ-ДП використовує алфавітно-цифрову систему кодування. Букви «b» – Body Function – Функції організму, «s» – Body Structures – Структури організму, «d» – Activities/Participation – Активність/Участь та «e» – Environmental Factors – Фактори навколишнього середовища, буквам передую наступний за ними цифровий код, який відповідає номеру розділу (одна цифра), заголовку другого рівня (дві цифри), а потім заголовкам третього і четвертого рівнів (у кожному по одній цифрі). Універсальний кваліфікатор із величинами від «0» (що відповідає «немає проблем» до «4» (повна або абсолютна проблема), вписується після крапки десяткового дробу, щоб точно визначити ступінь порушення функцій або активності й участі від очікуваного або вихідного (на певному етапі розвитку) стану.

Домени для складової частини діяльності й участі надані в одному переліку, який охоплює повний діапазон областей життєдіяльності (від базисних навичок до можливостей дитини з самореалізації та самоактуалізації): d1. Навчання та застосування знань. d2. Загальні завдання та вимоги. d3. Комунікація. d4. Мобільність. d5. Самообслуговування. d6. Домашній побут. d7. Міжособистісні взаємодії та стосунки. d8. Основні сфери життя. d9. Життя в громаді, соціальне та громадське життя.

МКФ-ДП здійснює опис факторів навколишнього середовища, які взаємодіють з усіма цими доменами та дозволяють користувачеві практично відобразити профіль функціонування й обмежень життєдіяльності дитини.

Аналіз функціонування дитини на рівнях функцій і структур організму, діяльності й участі,

факторів середовища; облік особистісних факторів надають можливість фахівцям і батькам сформувати програму втручання.

Цілі ставляться у SMART-форматі, на рівні діяльності й участі з акцентом на участь дитини.

Батькам і фахівцям завжди потрібно враховувати, що участь – це мотиваційні для дитини життєві ситуації (соціальний контекст і ситуації, в яких дитина діє самостійно, але за власною ініціативою).

Завдання фахівців і батьків вплинути на фактори середовища й установки самої дитини.

Наведемо приклад програми та моніторинг:

Євген, 1 рік 4 міс.

Діагноз: Органічне ураження ЦНС, церебральний тетрапарез – дискінетичний; симптоматична епілепсія.

Синдром окорухових порушень. Часткова атрофія дисків зорових нервів.

Груба затримка психічного, статокінетичного та мовленнєвого розвитку.

Первинний запит батьків: навчити дитину держати голову.

Узгоджений запит батьків: навчити дитину їсти та грати в адаптованому кріслі

Команда фахівців: фізичний терапевт, спеціальний педагог, психолог, лікар.

Життєві ситуації: годування дитини, гра дитини з батьками та сестрою.

Представимо комплексну програму реабілітації дитини на основі профілю життєдіяльності МКФ-ДП з використанням кваліфікаторів із метою вивчення динаміки втручання у табл. 1.

Дані, представлені у табл. 1, свідчать про те, що активна роль батьків неповносправної дитини передбачає їх партнерські відносини, надання консультативної підтримки фахівцями, які не повинні перетворюватися на репетиторів або «умілих батьків». Активна позиція дитини, у свою чергу, вимагає від дорослих урахування її інтересів і реальних можливостей, а результат повинен бути зрозумілий для неї та затребуваний у повсякденному житті. Замість формування окремих ізольованих навичок у центрі уваги фахівців і батьків має бути формування компетенцій, у структуру яких входять навички з різних сфер (або ліній) розвитку.

Висновки. У статті представлено особливості застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці

**Комплексна програма реабілітації дитини на основі профілю життєдіяльності
МКФ-ДП з використанням кваліфікаторів із метою вивчення динаміки втручання**

Категорія МКФ до втручання	Оцінка та цілі	Моніторинг: категорія МКФ після втручання
b7306.3		
b 7356.3		
s 1104		
s 11070		
s 2203		
d 1201.44 Дотик Продуктивність: абсолютні порушення Здатність: абсолютні порушення	У положенні лежачи дитина торкається іграшки, яку вклали в руку. Мета: Через 1 місяць Євген, сидячи в адаптованому кріселку, буде хапати близько розташовану іграшку та вивчати її пальцями рук.	d 1201.34 Продуктивність: важкі порушення. Мета досягнута; покращення продуктивності. Дитина хапає близько розташовану іграшку та вивчає її пальцями рук.
d 4150.44 Утримування положення лежачи. Продуктивність: абсолютні порушення Здатність: абсолютні порушення	Утримує голову по середній лінії тіла. Руки та ноги лежать на поверхні. Мета: Через 1 місяць Євген, граючись із батьками та сестрою, лежачи на поверхні, піднімає ноги від поверхні	d 4150.34 Продуктивність: важкі порушення. Мета досягнута; покращення продуктивності.
d 4153.44 Утримування положення сидячи Продуктивність: абсолютні порушення Здатність: абсолютні порушення	У положенні сидячи не утримує голову. Потребує максимальної підтримки. Мета: Через 1 місяць Євген буде сидіти в адаптованому кріселку до 15 хвилин (їсти або гратися)	d 4153.34 Продуктивність: важкі порушення. Мета досягнута; покращення продуктивності. Дитина утримує положення, сидячи в адаптованому кріслі, має можливість контролювати положення голови, коли їсть або грається.
d 5508.34 Харчування, інший уточнений Продуктивність: важкі порушення Здатність: абсолютні порушення	Дитина годується з ложки на руках у мами, із фіксацією рук. Євген ковтає протерту їжу, вкладену йому в рот. Мета: Через 1 місяць Євген, сидячи у спеціально підібраному кріслі, без фіксації рук, з'їдає 250–300 мл протертої їжі (відкривати рот і знімати губами їжу з ложки).	d 5508.24 Продуктивність: помірні порушення. Мета досягнута; покращення продуктивності. Дитина, сидячи в адаптованому кріслі, відкриває рот і знімає губами їжу з ложки.
e 1101.3 Лікарські засоби Помірний бар'єр	корекція протисудомної терапії (призначили препарат вигабатрин)	e 1101.+1
e 1150.1 Основні вироби та технології для особистого використання у щоденному житті. Легкий бар'єр	Ложка для годування – металева, великого розміру.	e 1150.+1 Підібрана ложка пластикова, меншого розміру.
e 1151.3 Допоміжні вироби та технології для особистого використання у щоденному житті. Складний бар'єр	Немає адаптованого крісла.	e 1151.+3 Дібрано адаптоване крісло.
e 11520.+1 Основні вироби та технології для гри	іграшки дібрані з урахуванням інтересів і можливостей дитини	e 11520.+2 Дібрані нові іграшки з урахуванням інтересів і можливостей дитини
e 410.+4 Індивідуальні ставлення найближчих родичів	Висока мотивація батьків виконати рекомендації фахівців.	
e 410.2 Індивідуальне ставлення найближчих родичів	Мати годує дитину у швидкому темпі, не робить пауз. Мета: мати годуватиме дитину в повільнішому темпі, робитиме паузи.	e 410.+2 Мати навчилася годувати дитину в оптимальному темпі, робить паузи під час годування.

батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учителів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та ін.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з питання організації співпраці фахівців із сім'ями дітей з особливими потребами було встановлено, що проблема застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами та фахівців, зокрема учителів-реабілітологів, учителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, асистентів учителя, асистентів дитини та інших є нерозв'язаною, але надзвичайно актуальною та потребує обов'язкового дослідження.

Було розроблено комплексну програму реабілітації дитини на основі профілю життєдіяльності МКФ-ДП з використанням кваліфікаторів із метою вивчення динаміки втручання, яку представлено в табл. 1. Дані табл. 1 свідчать про те, що для надання необхідної допомоги дитині з особливими потребами потрібні активна позиція батьків і активна позиція дитини.

Перспективи подальших наукових пошуків у напрямі окресленої проблеми ми вбачаємо у визначенні напрямів і стратегій підготовки майбутніх і працюючих фахівців до застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007) як інструменту для створення, реалізації та моніторингу ефективності втручання у контексті співпраці батьків дитини з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алімова Ю. А., Гордієнко І. В. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: упровадження в роботу. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/issue-article-1935/Mizhnarodna-klasifikaciya-funkcionuvannya-obmezheniya-zhittiediyalnosti-ta-zdorov-ya-ditey-i-pidlitkiv-uprovadzhennya-v-robotu#gsc.tab=0>.
2. Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 32–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_8.
3. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12 (14). С. 99–113.
4. Колупасва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : «А.С.К.», 2012. 192 с.
5. Миронова С. П. Работа с родителями как один из путей реализации коррекционного компонента инклюзивного обучения. *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей* : сборник научных статей. Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С. 3–5.
6. Пюра О. С. Прикладні аспекти соціально-педагогічної роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 532–536.
7. Simeonsson R., Lollar D., Björck-Åkesson E., Granlund M., Brown S., Zhuoying Q., Gray D., Pan Y. ICF and ICF-CY: Pandora's box of personal factors. *Journal Disability and Rehabilitation*. 2014. P. 187–194.
8. Adolfsson M., Björck-Åkesson E., Lim C. Code sets for everyday life situations of children aged 0-6: Sleeping, Mealtimes and Play – a study based on the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: The College of Occupational Therapists Ltd. *British Journal of Occupational Therapy*. 2013. V. 76. P. 127–136.
9. Simeonsson R., Björck-Åkesson E., Lollar D. Communication, Disability, and the ICF-CY. London: Informa Healthcare. *Augmentative and alternative communication*. 2012. V. 28. P. 3–10.
10. Ferm U., Ahlsén E., Björck-Åkesson E. Patterns of Communicative Interaction between a Child with Severe Speech and Physical Impairments and her Caregiver during a Mealtime Activity. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2012. V.7. P. 11–26.

REFERENCES

1. Alimova Yu. A., Hordiyenko I. V. Mizhnarodna klasyfikatsiya funktsionuvannya, obmezheniya zhyttyedyal'nosti ta zdorov'ya ditey i pidlitkiv: uprovadzhennya v robotu. [International classification of functioning, limitation of life and health of children and teenagers: introduction into work]. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/issue-article-1935/Mizhnarodna-klasifikaciya-funkcionuvannya-obmezheniya-zhittiediyalnosti-ta-zdorov-ya-ditey-i-pidlitkiv-uprovadzhennya-v-robotu#gsc.tab=0> [in Ukrainian]
2. Bilozers'ka I. O. Deyaki aspekty formuvannya bat'kiv'skoyi kompetentnosti u rodynakh, sheho mayut' ditey z porushennyamy rozvytku [Some aspects of parenting competence of families who have children with developmental disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy*, 2010. № 1. P. 32–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_8 [in Ukrainian]

3. Hayash O. V. Spivpratsya fakhivtsiv v inklyuzyivnomu navchanni yak neobkhidna peredumova zabezpechennya korektsiyanoi spryamovanosti pedahohichnoyi roboty [Collaboration of specialists in inclusive education as a necessary background for ensuring correctional orientation of pedagogical work]. *Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy*. 2015. № 12 (14). P. 99–113. [in Ukrainian]

4. Kolupayeva A. A., Danilavichyutye E.A., Lytovchenko S. V. Profesiynе spivrobitnytstvo v inklyuzyivnomu navchal'nomu zakladi [Professional collaboration in inclusive educational establishment]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kyiv: "A.S.K.", 2012. 192 p. [in Ukrainian]

5. Mironova S. P. Rabota s roditeljami kak odin iz putej realizacii korekcionnogo komponenta inkluzivnogo obuchenija [Working with parents as one of the ways of realization inclusive education's correctional component]. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: razvitie innovacionnyh modelej*. Chuvash. gos. ped. un-t; otv. red. T. N. Semenova. Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2015. P. 3–5. [in Russian]

6. Pyura O.S. Prykladni aspekty sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z bat'kamy dytyny z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Applied aspects of social and pedagogical work with parents of a child with special educational needs]. *Molodyy vchenyy*, 2017. № 2 (42). P. 532–536. [in Ukrainian]

7. Simeonsson R., Lollar D., Björck-Åkesson E., Granlund M., Brown S., Zhuoying Q., Gray D., Pan Y. ICF and ICF-CY: Pandora's box of personal factors. *Journal Disability and Rehabilitation*, 2014. P. 187–194.

8. Adolfsson M., Björck-Åkesson E., Lim C. Code sets for everyday life situations of children aged 0-6: Sleeping, Mealtimes and Play – a study based on the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: The College of Occupational Therapists Ltd. *British Journal of Occupational Therapy*, 2013. № 76. P. 127–136.

9. Simeonsson R., Björck-Åkesson E., Lollar D. Communication, Disability, and the ICF-CY. London: Informa Healthcare. Augmentative and alternative communication, 2012. № 28. P. 3–10.

10. Ferm U., Ahlsén E., Björck-Åkesson E. Patterns of Communicative Interaction between a Child with Severe Speech and Physical Impairments and her Caregiver during a Mealtime Activity. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2012. № 7. P. 11–26.

УДК 373.5.091.12:005.963:811.1:005.57
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209463>

Ольга КАНИБОЛОЦЬКА,
 orcid.org/0000-0002-9622-0731
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри викладання другої іноземної мови
 Запорізького національного університету
 (Запоріжжя, Україна) kolga1521@gmail.com

СУЧАСНИЙ СТАН НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті охарактеризовано та представлено стан організації неперервної професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови в умовах інформаційного суспільства. Невід'ємною частиною становлення сучасної держави є розвиток освіти, а також система підготовки та готовності до професійної педагогічної діяльності. Зазначено, що професійна неперервна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у сучасному суспільстві розглядається як цілісна, відкрита, інтегративна, багаторівнева, мобільна система, що відповідає соціальним та освітнім вимогам, запитам ринку професійно-педагогічних послуг та умовам сертифікації. За умов підвищення мобільності працівників, студентів, відкритості кордонів особливої значущості набуває праця вчителів іноземних мов, а одним із першочергових завдань сьогодні є, таким чином, модернізація їхньої професійної підготовки, орієнтованої на досягнення закладеного відповідним стандартом рівня професійної компетентності.

Фундаментальний аналіз теоретичних засад окресленої проблеми професійної неперервної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в умовах сучасного інформаційного суспільства засвідчив, що концепція підготовки таких фахівців не є розробленою, не визначено сучасні стандарти та шляхи впровадження, організації та інтенсифікації неперервної підготовки вчителів іноземної освіти, не окреслені організаційно-методичні засади професійної підготовки фахівців.

У статті представлено опис сучасного стану впровадження активної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищих навчальних закладах, окреслено зміст навчальних програм та умови формування професійної іноземної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Автор презентує пошук нових шляхів реалізації концепції навчання протягом життя, ефективних способів організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій і забезпечення академічної мобільності з метою формування готовності вчителів до системного вдосконалення себе як особистості та результатів своєї професійної діяльності.

Ключові слова: неперервна освіта, професійна підготовка, сучасний вчитель іноземної мови, професійна компетентність, інформаційне суспільство, вища школа.

Olha KANIBOLOTSKA,
 orcid.org/0000-0002-9622-0731
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor of Teaching a Second Foreign Language
 of Zaporizhzhia National University
 (Zaporizhzhia, Ukraine) kolga1521@gmail.com

CURRENT STATE OF LIFE-LEARNING PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE MODERN SOCIETY

The article characterizes and presents the current state of organization of lifelong learning professional training of a modern foreign language teacher in the modern society. An integral part of the formation of the modern state is the development of education, as well as the system of training and readiness for professional teaching. It is noted that the continuous professional training of future foreign language teachers in modern society is considered as a holistic, open, integrative, multilevel, mobile system that meets social and educational requirements, market demands of professional pedagogical services and certification conditions. The reform of the education system has led to an increase in public expectations for the work of teachers: it is they who are responsible for implementing the changes initiated by scientists and politicians. In the conditions of increasing the mobility of employees, students, open borders, the work of foreign language teachers becomes especially important, and one of the priority tasks today is, therefore, the modernization of their professional training focused on achieving the standard level of professional competence.

Fundamental analysis of the theoretical foundations of the outlined problem of professional lifelong learning education of future foreign language teachers in the modern information society showed that the concept of such training has not been developed; modern standards and ways of implementation, organization and intensification of lifelong learning education of foreign language teachers, methodical principles of professional training of specialists are not defined.

The article presents a description of the current state of implementation of active training of future foreign language teachers in universities outlines the content of educational programs and conditions for the formation of professional foreign language training of future foreign language teachers. The author presents the search for new ways to implement the concept of lifelong learning, effective ways to organize the educational process, the introduction of innovative technologies, and academic mobility to form teachers' readiness to systematically improve themselves as individuals and professional results.

Key words: *lifelong learning education, professional training, modern foreign language teacher, professional competence, information society, higher school.*

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток суспільства у третьому тисячолітті ознаменувався посиленням процесу глобалізації, міжнародної співпраці, стрімким розвитком науки, поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, утвердженням гуманістичних ідеалів, розвитком індивідуальності та самореалізації як ціннісних орієнтирів. Сучасний етап розвитку освітньої парадигми в Україні визначається впливом перерахованих тенденцій і характеризується впровадженням необхідних якісних змін, вдосконаленням процесу підготовки педагогів, приведенням національних вимог і законодавчої бази у відповідність до вимог Європейських стандартів.

Крім того, актуальним стає пошук нових шляхів реалізації концепції навчання протягом життя, ефективних способів організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій із метою формування готовності вчителів до системного вдосконалення себе як особистості та результатів своєї професійної діяльності. Як свідчать дані Національного інституту стратегічних досліджень, за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. На думку Г. Терещук: «За сучасних умов швидких змін і тотальної інформатизації на перший план в освіті виходить готовність (компетентність) того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей і 25 інтересів оперативно й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій із метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей» (Терещук, 2017: 7).

У Резолюції Ради Європи «Про навчання протягом життя» підкреслюється, що таке навчання має починатися з дошкільного і тривати до післяпенсійного віку, і включати в себе весь спектр неформального і спонтанного навчання. Дослідниця О. Маркозова розглядає навчання впродовж життя як необхідну передумову досягнення життєвого успіху людини та наголошує, що «люди, які не орієнтовані на постійний саморозвиток через навчання, з часом втрачають здатність ефективно діяти. Водночас, якщо особистість присвячує свій вільний час самоосвіті та саморозвитку, збільшенню освітнього капіталу, напо-

легливо долаючи всі перешкоди на своєму шляху, то вона обов'язково досягне життєвого успіху. Тому навчання впродовж життя є необхідною умовою самореалізації людини у процесі досягнення успіху» (Маркозова, 2018: 201). Таким чином, значної актуальності набуває питання про запровадження неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови (ІМ) на базі вищого навчального закладу в інформаційному суспільстві.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів ІМ досліджувалася в різноманітних аспектах у працях В. П. Беспалька, С. Р. Доманової, В. М. Кухаренка, Н. І. Муліної, О. А. Палія, О. М. Пехоти, І. Ф. Прокopenка, Є. С. Полат, І. В. Роберт, В. А. Садикової, П. В. Стефаненко, О. Ю. Трутнева, С. І. Шевченко та ін. Теоретичною основою є система ідей, концепцій, основних понять, висновків, результатів досліджень щодо:

- професійної підготовки майбутніх учителів на базі вищих навчальних закладів (праці А. М. Бойко, В. І. Бондар, І. В. Бужиної, В. М. Гриньової, М. І. Жалдак, В. Г. Пасинок, Г. В. Троцько, В. О. Яковлева);
- використання інноваційних технологій під час формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (праці І. М. Богданової, В. Ф. Паламарчук, О. М. Пехоти, І. В. Роберт, С. О. Сисоевої, Н. Т. Тверезовської та ін.);
- професійної підготовки вчителів іноземних мов через формування й розвиток професійно-педагогічної компетентності (праці В. В. Баркасі, О. Б. Бігич, Н. Б. Козлової, Л. Т. Тишкової, О. Н. Трегубової, Я. О. Черньонкова та ін.);
- упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів іноземної мови (праці Є. С. Полат, В. Г. Редько, О. В. Собасвої, П. В. Стефаненко, С. І. Шевченко, Ю. С. Штеменко та ін.).

Мета статті полягає у визначенні актуального стану ефективної підготовки вчителя іноземної мови в рамках неперервного навчання у сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства суттєво змінюється

роль учителя від носія знань до консультанта, який орієнтує навчальний процес на отримання майбутніми вчителями ІМ самостійного досвіду. Значна увага приділяється пошуку організаційних форм і методів самостійної позааудиторної роботи для індивідуального оволодіння студентами ключовими компетентностями. Як відомо, отримання фахової педагогічної освіти передбачає оволодіння майбутніми вчителями ІМ конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними вміннями через опанування знань із дидактики, мовознавства, психолінгвістики, що становить основу професійної компетентності вчителя (Тишакова, 2018). Актуальною є думка О. Бігич, що методична компетентність вчителя іноземної мови виконує мотивуючу, адаптивну, проєктувальну, організаційну та контролюючу функції, охоплюючи не лише методичні вміння і навички, але і здатність педагога враховувати власні індивідуальні якості (Бігич, 2006).

За умов інформатизації освітнього процесу нагальною потребою для вчителів ІМ стає оволодіння вмінням доцільного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як у навчально-виховному процесі, так і для реалізації індивідуального професійно-особистісного саморозвитку. У нормативних актах і науковій періодиці немає єдиного терміна для позначення цього явища, наприклад, цифрова компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, медіакомпетентність тощо. У свою чергу, С. Прохорова, досліджуючи особливості цифрової компетентності вчителя ІМ, розкриває такі перспективи використання інформаційно-комунікативних ресурсів у процесі вивчення ІМ, як «розширення контексту заняття, побудова міжнародної співпраці, організація віртуальних мовних груп і спільнот, форумів і чатів, отримання доступу до сучасних актуальних аутентичних матеріалів (текстів, мультимедіа, потокового телебачення, подкастів), спілкування з носіями мови через різноманітні інтернет-системи та багато іншого» (Прохорова, 2015: 113).

Аналізуючи компетентнісні характеристики сучасного вчителя ІМ, необхідно зупинитися на кваліфікаційній характеристиці за Т. Комарницькою, яка виступає проти надмірної лінгвітизації підготовки вчителя ІМ, котрий повинен виконувати роль посередника інтеркультурної комунікації й оволодіти такими компетенціями, як: власна (інтелектуальна основа для педагогічної майстерності); соціальна (продуктивна взаємодія із колективом та учнями, підкреслення значимості предмета, що викладається); спеціальна (володіння

мовою і здатність навчити інших, розуміння мови як інструмента дії); дидактико-методична (обізнаність і вміння використовувати прогресивні методи, стратегії, технології та навчальні матеріали при викладанні іноземної мови на засадах діяльнісного, когнітивного та інтеркультурного підходів (Комарницька, 2000: 163–164). М. Козолуп, досліджуючи академічну підготовку студентів у США з погляду компетентісного підходу, обґрунтовує необхідність формування цілісної особистості сучасного фахівця, інтегральними компонентами комплексної професійної компетентності якого є не лише вузькопрофесійні знання, уміння і навички, але й розвинені комунікативні та соціо-адаптивні компетенції (Козолуп, 2018: 80).

Зміст підготовка сучасного вчителя іноземної мови є нагальною проблемою кожної держави, і Україна не є винятком. У рамках співпраці Міністерства освіти України (МОН) і Британської Ради було проведено дослідження «Шкільний вчитель нового покоління» з метою моніторингу сучасного стану організації та забезпечення неперервної підготовки вчителя іноземної мови в Україні та визначення його відповідності вимогам часу, ознайомлення з відповідним досвідом університетів України, Великої Британії та інших країн, а також розробку необхідних документів і матеріалів з метою удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови (Шкільний вчитель, 2014). Система неперервної професійної підготовки вчителя ІМ на базі вищих навчальних закладів відбувається за декількома сценаріями, а саме: підготовки на першому освітньо-кваліфікаційному рівні (ОКР) «бакалавр», на другому ОКР «магістр», а також «післявищої» освіти (отримання другої вищої освіти, курси підвищення кваліфікації тощо). У подальшому дослідженні будуть розглядатися навчання майбутніх вчителів ІМ за освітніми програмами: «Філологія», «Початкова освіта, спеціалізація Іноземна мова (англійська)».

У представленому дослідженні було проаналізовано чинні навчальні програми 8 вищих навчальних закладів (ВНЗ) IV рівня акредитації (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Вінницький

державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського), які здійснюють підготовку вчителів іноземної мови. Результати дослідження констатують, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови відбувається за чотирма основними складовими частинами: мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та методичною. І саме аналіз запропонованих складників показав значну відмінність у складі навчальних програм. Найменших показників зазнав методичний компонент загального навчального навантаження обсягу годин – 3% ОКР «бакалавр»; 4,9% ОКР «магістр» (Шкільний вчитель, 2014: 6), що є не достатнім для формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ. Також доміантним показником є відсутність інтегрованих курсів із практики мови або теоретичних дисциплін, які б передбачили включення до них методичного компоненту. Позитивним результатом аналізу навчальних планів і програм є виявлення загального для всіх компоненту підготовки майбутнього вчителя, і це є педагогічна практика (навчальна, виробнича, асистентська). Результати опитування показують схожість між вишами у видах практик, підходу до організації, тривалості, але є розбіжності у змісті, структурі й оцінюванні педагогічної діяльності студентів. Таким чином, на час моніторингового дослідження констатуємо відсутність єдиної ефективної системи або стандарту підготовки сучасного вчителя ІМ.

З огляду на те, що в Україні немає стандарту підготовки вчителя ІМ, ВНЗ готують фахівців за старими навчальними планами, дещо модернізуючи їх. Навчальні плани поділено за такими складниками: мовним, лінгвістичним, психолого-педагогічним, методичним, загальноосвітнім. Мовна підготовка спрямована на активне формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності. Лінгвістична підготовка сконцентрована на отриманні студентами теоретичних знань тієї чи іншої системи іноземної мови і вміння застосовувати їх на практиці. Дисципліни психолого-педагогічної складової частини передбачають оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними вміннями для здійснення педагогічної діяльності. Дисципліни методичної складової частини навчального плану забезпечують оволодіння студентами теоретичними знаннями методики навчання ІМ та вміннями творчо застосовувати їх у педагогічній діяльності.

Моніторинг навчальних планів 8 вишів показав, що на ОКР «бакалавр» відсоткова частка дисциплін мовної складової частини варіюється від

25% до 51,1% у планах напряму підготовки «Філологія». Таку ж різницю різницю демонструють плани напряму підготовки «Початкова освіта, спеціалізація Іноземна мова (англійська)»: від 4,5% до 18,8%. Відсоткова частина дисциплін лінгвістичної складової частини варіюється від 6,7% до 24,2% у планах напряму підготовки «Філологія» а з напряму підготовки «Початкова освіта, спеціалізація Іноземна мова (англійська)» різниця становить від 1,5% до 6,2%. Дані свідчать, що на ОКР «бакалавр» відсоткова частка дисциплін психолого-педагогічної складової варіюється від 3% до 14% у планах напряму підготовки «Філологія». Така ж досить велика різниця прослідковується у планах напряму підготовки «Початкова освіта, спеціалізація Іноземна мова (англійська)»: від 4,1% до 25% (Шкільний вчитель, 2014: 16). Відсоткова частка складників на ОКР «магістр» розподіляється таким чином: мовна – від 19,2% до 23,3%, лінгвістична – від 10% до 32,5% і психолого-педагогічна – від 5% до 14%. Методична підготовка на ОКР «магістр» здійснюється у шістьох із восьми ВНЗ, і її частка складає від 2,5% до 8,3% (Шкільний вчитель, 2014: 18). Таким чином, констатуємо, що всі навчальні плани мають істотні розбіжності, але єдиним є низький показник методичної складової частини навчальної діяльності студентів (3 % ОКР «бакалавр»; 4,9% ОКР «магістр» – від загального обсягу навчальних годин). Визначений показник є недостатнім для ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ.

Також необхідно звернутися до результатів опитування всіх учасників навчального процесу (студентів, викладачів) із метою визначення рівня задоволення від методичної підготовки у навчальному закладі. Переважна більшість респондентів (75–82%) задоволені станом методичної підготовки у своїх ВНЗ. Водночас 16–39% не задоволені власною методичною підготовкою. Аналіз відповідей завідувачів кафедр і деканів показав, що рівень методичної підготовки випускників педагогічного напряму ВНЗ на сучасному етапі оцінений як високий тільки у 6% з них, у 64% – як достатній, у 30% – як низький. На питання щодо забезпечення достатнього рівня методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови діючими освітньо-кваліфікаційними характеристиками й освітньо-професійними програмами більшість опитаних відповіли таким чином: 75% ректорів і 82% деканів і завідувачів кафедр вказали на відповідність до певної міри; 25% ректорів і 18% деканів і завідувачів кафедр вказали на невідповідність. З числа опитаних студентів дещо більше половини

(58%) вважають достатнім обсяг годин, передбачений навчальним планом ВНЗ на вивчення курсу методики викладання іноземних мов, а 42% – недостатнім. Серед викладачів методики переважна більшість (79%) усвідомлюють необхідність збільшення обсягу годин на курс методики. Проте 21% опитаних викладачів констатують достатній обсяг годин на цей курс. На питання щодо форм занять із методики навчання англійської мови студенти і викладачі методики відповіли таким чином: лекції як домінуючу форму занять відзначили 67% студентів і 98% викладачів методики; тоді як на методичні майстерні звернули увагу лише 11% студентів і 7% викладачів методики (Шкільний вчитель, 2014: 23).

Результати опитування довели, що більшість опитуваних студентів оцінюють власний рівень володіння методичними знаннями та вміннями на 75% із 100% максимальних. Такі дані охоплюють розуміння принципів і підходів до розроблення ефективного плану уроку згідно з навчальним контекстом (58% респондентів), розуміння принципів визначення потреб учнів і принципів теорії вивчення ІМ (53% респондентів), ефективне планування уроків (48%), оцінювання (45%), рефлексію (45%). Більшість молодих спеціалістів оцінюють свої професійні знання та вміння на 75%. Водночас вони мають дещо вищий відсоток серед тих, хто вважає, що володіє методичними знаннями та вміннями на 100%, зокрема стосовно ефективної організації учнів (24% респондентів), зв'язку змісту навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями (30% респондентів). Респонденти – керівники педагогічної практики – також відзначають, що рівень володіння студентами методичними знаннями і вмін-

нями становить переважно 75%, стовідсоткового рівня у методичній підготовці досягають, на їхню думку, лише 7% (Шкільний вчитель, 2014: 25).

У 2019 р. було проведено опитування серед респондентів із різних міст України (Києва, Запоріжжя, Луцька, Кременчука, Одеси, Дніпра). До складу опитуваних увійшли студенти (майбутні вчителі ІМ); викладачі ІМ ВНЗ, які забезпечують неперервну підготовку вчителів ІМ; вчителі ІМ різних навчальних закладів. Основною метою опитування було визначення сучасного стану підготовки вчителя ІМ у Новій українській школі в рамках інформаційного суспільства. Наведемо приклади відповідей одного з питань анкети: «Чи потребує, на Вашу думку, вдосконалення система професійної підготовки вчителів ІМ у вищих навчальних закладах України?». Отримані результати дають чітку відповідь для подальшої реформи неперервної підготовки майбутнього вчителя ІМ у ВНЗ (див. рис. 1).

Отримані показники (студенти – 65,2%; викладачі ІМ у ВНЗ – 100%; вчителі ІМ у школах – 79,1%) підтверджують незадоволеність іншомовною професійною підготовкою усіх учасників навчального процесу.

Висновки. Процес неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у сучасному суспільстві є складним і багатогранним явищем. Відсутність єдиної концепції щодо ефективності організації та впровадження представленого процесу зумовлює активний пошук рішень поставленої проблеми. Таким чином, необхідно розробити та затвердити державні стандарти підготовки вчителя ІМ; забезпечити пріоритетність методичної складової частини підготовки вчителя ІМ під час складання навчальних планів; узгодити кількісне та якісне наповнення мовної, лінгвістичної, пси-

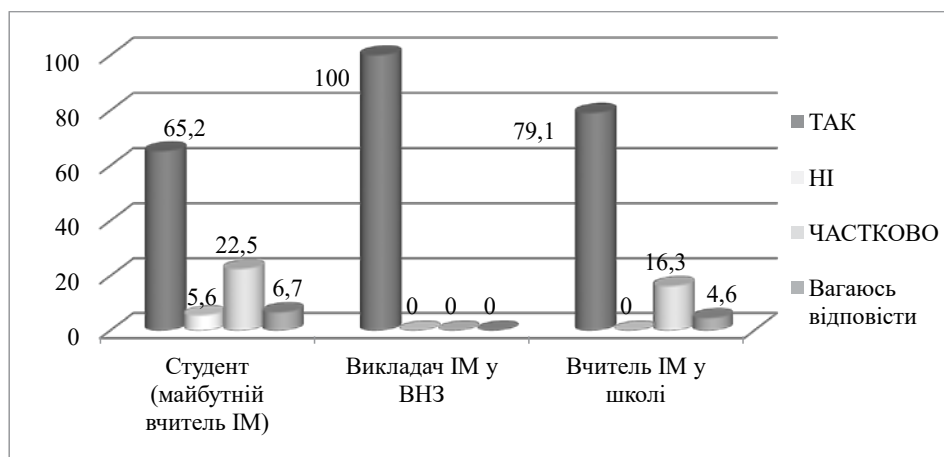


Рис. 1. Результати відповідей (% показник) студентів (майбутніх вчителів ІМ), вчителів ІМ і викладачів ІМ ВНЗ

холого-педагогічної та методичної складових частин професійної підготовки вчителя; збільшити частку й оновлення методичної складової частини підготовки майбутнього вчителя ІМ відповідно до вимог сучасного суспільства; збільшити кількість аудиторних годин у навчальному плані на дисципліну «Методика викладання іноземних мов» на користь практичних занять; узгодити вимоги до педагогічної практики (зміст, структуру, організацію, тривалість, оцінювання) та посилення її методичного компоненту; підвищити вагомості у програмі таких аспектів методичної підготовки,

як: соціокультурні знання, міжкультурне усвідомлення, навчально-стратегічна компетенція, ІКТ-компетентність, особистісно-орієнтований підхід до навчання ІМ, національні підручники, сучасні форми і методи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з ІМ; викладати методичний цикл дисциплін ІМ із залученням інтегративних навчальних курсів.

Перспективним для подальших досліджень видається розробка моделі неперервної підготовки майбутнього вчителя ІМ у сучасному суспільстві на базі вищого навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2006. 199 с.
2. Козолуп М. С. Академічна комунікативна підготовка студентів у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Вісник житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2. № 93. С. 80–85.
3. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. *Міжнародне співробітництво та університетська освіта* : Матеріали Міжнар. наук. конф. Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. С. 161–165.
4. Маркозова О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. *Вісник НУ «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого» Серія : Політологія*. 2016. № 2. С. 198–205.
5. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116.
6. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16.
7. Тишакова Л. Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті компетентісного підходу. *Педагогіка: Вісник Луганського нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-kontekstikompetentnisnogopidvodu.html> (дата звернення: 10.03.2020).
8. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014) / укл. О. П. Бевз, А. С. Гембарук, О. А. Гончарова, О. А. Заболотна, О. О. Змієвська, Л. В. Калініна, І. М. Каминін, Т. В. Коноваленко, І. М. Романишин, І. В. Самойлюкевич, О. М. Таран, Н. В. Тучина, О. О. Українська, К. Г. Худик. Київ : Ленвіт, 2014. 60 с.

REFERENCES

1. Bihych O. B. (2006). Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetentsii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoii shkoly: navchalnyi posibnyk. [Theory and practice of formation of methodical competence of the teacher of a foreign language of elementary school: the textbook]. Kyiv: Lenvit, 199 s. [in Ukrainian].
2. Kozolup M. S. (2018). Akademichna komunikatyvna pidhotovka studentiv u VNZ: kompetentnisnyj pidkhid. [Academic communicative training of students in higher education: competence approach]. *Visnyk zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*, Vyp. 2, № 93, pp. 80–85 [in Ukrainian].
3. Komarnytska T. M. (2000). Kvalifikatsiina kharakterystyka vchytelia inozemnoi movy v konteksti suchasnykh naukovykh, psykholoho-pedahohichnykh teorii, metodiv ta tekhnolohii navchannia. [Qualification characteristics of a foreign language teacher in the context of modern scientific, psychological and pedagogical theories, methods and technologies of teaching]. *Materialy Mizhnar. nauk. konf.* Mykolaiv: MF NaUKMA, pp. 161–165 [in Ukrainian].
4. Markozova O. (2016). Navchannia vprodovzh zhyttia – neobkhidna peredumova dosiahnennia zhyttievoho uspihku liudyny. [Lifelong learning is a necessary prerequisite for achieving human success in life]. *Visnyk NU “Yurydychna akademiia Ukrainy im. Yaroslava Mudroho” Serii : Politolohiia*, № 2, pp. 198–205 [in Ukrainian].
5. Prokhorova S. M. (2015). Poniattia tsyfrovoyi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvithomu prostori. [The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser. Pedagogichni nauky*, Vyp. 4, pp. 113–116 [in Ukrainian].
6. Tereshchuk H. (2017). Indyvidualizatsiia navchannia v konteksti idei kontseptsii novoi ukrainskoi shkoly. [Individualization of education in the context of the ideas of the concept of a new Ukrainian school]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedagogika*, № 2. pp. 6–16 [in Ukrainian].
7. Tyshakova L. T. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v konteksti kompetentisnoho pidkhodu. [Professional training of a future foreign language teacher in the context of the competence approach]. *Pedahohika: Visn. Luhan. nats. ped. un-tu imeni Tarasa Shevchenka*. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-kontekstikompetentnisnogopidvodu.html>.
8. Shkilnyi vchytel novoho pokolinnia. Doproyektne bazove doslidzhennia (berezen 2013 – berezen 2014). [School teacher of the new generation. Pre-project baseline study (March 2013 – March 2014)] / uкл. O. P. Bevz, A. S. Hembaruk, O. A. Honcharova, O. A. Zabolotna, O. O. Zmievskaya, L. V. Kalinina, I. M. Kamynin, T. V. Konovalenko, I. M. Romanishyn, I. V. Samoilukovich, O. M. Taran, N. V. Tychyna, O. O. Ukrainka, K. H. Khudyk. Kyiv: Lenvit, 2014. 60 s.

УДК 82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209466>

Інна КИРИЧОК,

orcid.org/0000-0002-8376-9688

*доцент кафедри педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту*

*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) inn29757890@yandex.ru*

Інна ЯРЕМЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1133-8595

*магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) yaremenko.inna06@gmail.com*

Ірина ТОНКОНОГ,

orcid.org/0000-0001-8488-8526

*доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
(Київ, Україна) 197118@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ НАД КАЗКОЮ

Предмет дослідження авторів статті – формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів під час роботи з казкою на уроках літературного читання. Культура діалогічної взаємодії на уроках читання постає як діалог культур, мистецтв, учасників навчального процесу, діалог з автором твору. Цей феномен автори розуміють як обмін думками та висновками, обмін смислами, зіставлення й аналіз інформації, взаємну зацікавленість один одним, казкою як твором, її автором, що активізує самопізнання учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку, дає можливість подолати однобічність підходів до вирішення навчальних завдань і зробити їх відкритими для критичної оцінки або корекції відповідно до обставин, що склалися під час вивчення твору. Науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів під час роботи з казкою на уроках літературного читання: створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки; вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань і закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні; послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу; створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, спрямоване на формування діалогічних умінь і навичок, комунікативних здібностей молодших школярів.

Автори статті доводять, що використання вчителем проблемних ситуацій на уроках читання під час вивчення казки як жанру сприяє підвищенню інтересу до навчання, якості засвоєння знань, розвиває уміння та навички співробітництва.

***Ключові слова:** діалог, навчальний діалог, взаємодія, культура діалогічної взаємодії, літературне читання, учні початкової школи.*

Інна KIRICHOK,

orcid.org/0000-0002-8376-9688

*Associate Professor of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) inn29757890@yandex.ru*

Інна YAREMENKO,

orcid.org/0000-0003-1133-8595

*Graduate Student of the Faculty of Psychology and Social Work
of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) yaremenko.inna06@gmail.com*

Iryna TONKONOH,

orcid.org/0000-0001-8488-8526

*Associate Professor of Foreign Philology and Translation Department
of Kyiv National University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine) 197118@ukr.net*

CULTURE FORMING PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS DIALOGICAL INTERACTION IN FAIRY TALE WORK

The main subject of research of the authors of the article is the formation of a culture of forming pedagogical dialogic interaction among younger students and elementary school pupils while working with a fairy tale in literary reading lessons. The culture of dialogic interaction in reading lessons appears as a dialogue of culture, arts, participants in the educational process, a dialogue with the author of the work. The effective using of educational dialogue in the study of fairy tales in reading lessons makes the pedagogical process of cognition exciting, interesting in the light of students' personal experience, promotes the personal development of their creative abilities. The authors understand this phenomenon as an exchange of opinions and conclusions, exchange of meanings, comparison and analysis of information, mutual interest in each other, a fairy tale as a work, its author, which activates participants' self-knowledge, stimulates self-expression, enriches new ways of self-development. solving educational tasks and making them open for critical assessment.

The authors of the article argue that the use of problem situations by teachers in reading lessons while studying fairy tales as a genre helps to increase interest in learning, the quality of knowledge acquisition, develops skills and abilities of cooperation. The pedagogical conditions of forming the culture of dialogical interaction in junior schoolchildren while working with a fairy tale in reading lessons are scientifically substantiated: creation by the teacher of opportunities for students to become participants of dialogues of different types: dialogue of participants of educational process; dialogue of ways of cognition, dialogue with art and dialogue of arts while studying a fairy tale.

Key words: *dialogue, educational dialogue, interaction, culture of dialogic interaction, literary reading, elementary school students.*

Постановка проблеми. Нова школа сьогодні згідно з освітніми документами має працювати на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу передбачають повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у стосунках; діалог – взаємодію – взаємоповагу; розподілене лідерство; принципи соціального.

Діалог вважають елементарною технологічною одиницею освіти та виховання, специфічною формою обміну духовно-особистісними потенціалами, способом узгодженого взаєморозвитку і взаємної діяльності педагогів і вихованців. В. Серіков тлумачить діалог як певне комунікативне середовище, що містить у собі механізм становлення і самоосвіти особистості в умовах множинності культур (Серіков, 2019). Розвиток особистості відбувається лише за умови навчального діалогу на уроці, адже думка дитини народжується тільки в тому разі, коли виникає справжня суперечка, навчальна дискусія, порушуються невирішені проблеми. Тільки наявність іншої, протилежної думки дозволяє дитині вибудувати свою власну.

З цих позицій актуалізується проблема використання навчального діалогу на уроках літературного читання, який, як показує педагогічна практика, робить процес пізнання захоплюючим, цікавим з урахуванням особистісного досвіду учнів, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Література – найважливіший засіб долучення

дітей до загальнолюдських цінностей, джерело формування особистості. Вона включає читача у процес пізнання і самопізнання, відкриває світ прекрасного, світ зразкової мови, формує ставлення до життя, морально-естетичні ідеали, впливає на рівень культури, вихованості, освіченості людини.

Ми, як і більшість науковців, розглядаємо навчальний діалог як метод навчання і як форму організації навчальної діяльності на уроці.

Аналіз проведеного нами дослідження 12 вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Ніжина показав, що 41% із них вважають важливим розвивати культуру діалогічної взаємодії учнів, використовуючи діалог під час роботи з казкою на уроках читання, а 39% визнають доцільність такої роботи, але не ставлять це своїм завданням на уроці, посилаючись на відсутність відповідного методичного забезпечення.

Результати наших спостережень та опитування 64 учнів початкової школи показали, що 43% з них відмовляються доводити свою думку на уроці, пояснюючи це труднощами, пов'язаними з відсутністю необхідних знань і невмінням аргументовано викладати свої думки, 35% із них зазвичай не погоджуються з думкою однокласників, вважаючи погляди вчителя єдино правильними, а 22% не хочуть сперечатися з однокласниками з обговорюваного питання, щоб не зіпсувати стосунків з однолітками.

Аналіз досліджень. Дослідження питань, що входять у проблему діалогічної взаємодії, проводилися в межах різних наукових напрямів. У сучасному досвіді освіти діалогова концепція навчання найбільш інтенсивно розвивається педагогами та філософами: З. Абасовим (Абасов, 1993), В. Берковим (Берков, 2002) М. Бахтіним (Бахтин, 1998), А. Песняєвою (Песняева, 2004) та ін. Діалог розглядає як одну з найважливіших категорій концепції особистісно орієнтованої освіти у роботах В. Серіков (Серіков, 2019) та ін.

Особливу цінність для нашого дослідження мають праці М. Бахтіна (Бахтин, 1998), В. Біблера (Біблер, 1991) та ін., у яких проголошується універсальність діалогу як форми пізнання й оптимального типу відносин між людьми. У дисертаційному дослідженні Є. Зверєвої розкрито роль навчального діалогу в роботі з художнім твором у початковій школі (Зверева, 2009). У роботі М. Байматової розглянуто дискусію засобом формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів (Байматова, 2003).

Таким чином, проведений аналіз результатів досліджень, присвячених цій проблематиці, показує, що в літературі не склалося однозначного розуміння культури діалогічної взаємодії як мети літературної освіти в початковій школі під час вивчення казки на уроках літературного читання.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми ефективного використання вчителем діалогу на уроці читання під час роботи з казкою в системі літературної освіти молодших школярів, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з іншого, зумовили вибір теми *«Педагогічні умови ефективного використання діалогу під час роботи з казкою на уроках літературного читання»*.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів під час роботи з казкою на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо культуру діалогічної взаємодії на уроках читання як обмін думками та висновками, обмін смислами, зіставлення й аналіз інформації, взаємну зацікавленість один одним, казкою як твором, її автором, яка активізує самопізнання учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку, дає можливість подолати однобічність підходів до вирішення навчальних завдань і зробити їх відкритими для критичної оцінки або корекції відповідно до обставин, що склалися під час вивчення твору.

Пошук нових методичних шляхів розвитку культури діалогічної взаємодії на уроках читання

повинен бути пов'язаний із розвитком умінь школярів міркувати про прочитане, пропонувати своє розуміння твору, робити спроби його інтерпретації, а це неможливо без спілкування, без навчання діалогу на основі тексту художнього твору і діалогу з художнім твором.

Для розвитку учнів важливо виявити внутрішні спонукальні чинники формування культури діалогічної взаємодії, а також дидактичні умови, які сприяють цьому. З цих позицій обґрунтовуємо педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою.

Першою умовою формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою ми визначили створення вчителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв.

Формування культури діалогічної взаємодії повинно відбуватися з метою розвитку особистості молодшого школяра, для якого діалог є і способом спілкування, і способом пізнання світу, і способом саморозвитку. Розвиток культури діалогічної взаємодії в молодшому шкільному віці – це насамперед розвиток здатності бачити різні думки, збагачуватися і розвиватися від спілкування з іншими, брати участь у колективній думці, відкриваючи для себе різні позиції.

Діалогом не можна вважати репродуктивну діяльність учнів. До псевдодіалогу можуть призвести не тільки готові відповіді в підручнику, але і таке ведення уроку вчителем, за якого педагога цікавить не стільки хід думки учня, скільки отримання очікуваної стандартної відповіді.

Вибудувати навчальний діалог учителю допомагає стиль викладу теоретичного матеріалу в підручниках, що передбачає використання звертань до учня, питань, які активізують його досвід, знання, що запрошують до спільних роздумів, і завдання, які передбачають діалог із різними учасниками освітнього процесу: роботу в парі постійного або змінного складу; групові форми роботи з самостійним розподілом ролей і зони відповідальності у групі; звернення за допомогою до дорослих (до вчителів інших предметів, до бібліотекара тощо) і спільний пошук; завдання для спільного виконання з батьками.

Специфіка системи уроків із використанням діалогів під час вивчення казок повинна бути націлена на розвиток у молодших школярів культури діалогічної взаємодії. Ми вважаємо, що діалог культур в освітній системі повинен включати в себе діалог національних культур, культур різних

епох, у які створювалися казки, культуру різних регіонів, різних соціальних груп. Вибудовуючи діалог, вчитель повинен шукати насамперед те, що об'єднує учнів, тому акцент повинен робитися на загальнолюдських цінностях. Оскільки діалог відбувається за умови не тільки спільних бачень проблеми, але і відмінних поглядів, тому навчальний матеріал повинен розкривати своєрідність способу життя, образного бачення світу різних народів, поколінь, соціальних груп. Тимчасові, просторові, соціальні, культурні зв'язки казки, її автора стають предметом осмислення школярів. Поступово в учнів формується уявлення про розмаїття і єдність культур.

Окрім того, система уроків з використанням діалогів під час вивчення казок повинна бути діалогом із мистецтвом і діалогом мистецтв. При відборі кола читання та ілюстративного матеріалу вчитель повинен орієнтуватися на потенційну можливість вибудовування діалогу між творами мистецтва різних видів на тематичному або проблемному рівнях. Вже з першого класу на уроці повинен бути представлений діалог інтерпретацій, що дозволяє формувати такі важливі для діалогічного мислення міжпредметні поняття, як власна думка, авторська позиція. Відбір навчального матеріалу вчителем створює потенційну можливість вибудовування різноманітних зв'язків, формування діалогічного мислення.

Досвід показує, що включення дитини в діалог на уроці робить ще недосвідченого читача, глядача, слухача більш вдумливим, народжує асоціації, мотивує на самостійний пошук, сприяє нестандартності думки, а найголовніше – породжує інтерес до читання, до мистецтва, до іншої людини, до іншої думки.

Така робота спрямовується на формування вмінь працювати колективно, формування комунікативних здібностей і діалогічних умінь школярів.

Другою умовою формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання є вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якому вона функціонує, з використанням навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань і закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.

Навчальна дискусія визначена як форма організації навчальної діяльності, змістом якої є рівноправне обговорення навчального завдання з метою вирішення логічної суперечності у процесі зіставлення та взаємної зміни позицій її учасни-

ків. Завдяки цьому навчальна дискусія стає засобом формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів (Байматова, 2003).

Діалогічні уміння, на формування яких спрямований весь комплекс наших уроків читання, передбачає вихід за межі конкретної предметної галузі та встановлення міжпредметних аналогій, розвиток уміння розглядати явище з різних позицій, визнання можливості різних думок на вирішення однієї проблеми, вміння дивитися і бачити, слухати і чути співрозмовника.

Важливим кроком у проведенні навчальної дискусії є ситуація звернення на предмет дискусії (предметна діяльність). У такій ситуації молодші школярі вчать бачити проблеми у простих і звичних речах і формулювати їх у ході діалогічної взаємодії. Ефективність ситуації навчальної дискусії багато в чому залежить від здатності педагога залучити учнів до участі в ній і вміло керувати процесом обговорення матеріалу: ставити питання, що стимулюють висловлювання учнів, допомагати сформулювати висновки.

У спільній навчальній роботі змінюється характер відносин між учителем і учнями, тобто стає можливою співпраця у групі. Тут проявляється здатність дітей вступати в навчальне співробітництво з педагогом та однолітками. У спільній навчальній роботі діти активно опановують контрольні й оціночні функції, які на традиційних уроках зазвичай бере на себе вчитель.

Робота на уроці в цій ситуації здійснюється на основі рівності позицій педагога й учня. Створюючи разом з дітьми гіпотези і розкриваючи для себе внутрішній світ учнів, учитель поступово формує діалогічне мислення дітей.

Подібна організація навчального процесу допомагає учням відстоювати свою позицію, а також сумніватися в ній. Таким чином, ситуація, що породжує навчальну дискусію, характеризується умінням молодших школярів розгорнути полеміку, виявити суперечність між різними думками, дозволити логічні й понятійні конфлікти.

У процесі організації обговорення матеріалу учні стикаються з характерними труднощами: діалогічними, ініціативними, орієнтовними, особистісними, міжособистісними, успішне подолання яких і сприяє становленню і формуванню культури діалогічної взаємодії. Подоланню типових труднощів у ситуації навчальної дискусії сприяє відповідний характер педагогічної підтримки класовода.

Результати попередніх етапів дослідження дозволили нам сформулювати низку вимог, що регулюють діяльність вчителя в контексті форму-

вання культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

Третя умова формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання під час вивчення казки – послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.

Учитель повинен узгоджувати правила ведення діалогу і створювати діалогічну модель класу, у якому учні взаємодіють один з одним із метою виявлення нових і кращих способів спільного вибудовування сенсу. Для цього необхідне розуміння особливостей та інтересів учнів, увага до їхніх стосунків та емоцій.

Діалогічне навчання є колективним (вчителі й учні звертаються до вивчення задач спільно), що сприяє взаємонавчанню (вчителі й учні слухають один одного, висловлюють ідеї та розглядають альтернативні думки) і підтримуючим (учні формулюють ідеї вільно, без страху, збентеження через «неправильну» відповідь і допомагають один одному досягти взаєморозуміння).

Змінивши звичний характер міжсуб'єктної взаємодії, відмовившись від ставлення до дитини як до чистого аркушу паперу, вчитель зможе організувати таку діяльність школярів, за якої будуть формуватися значні комунікативні вміння і навички, рефлексія, самостійність в оцінці та судженнях, ініціативність, якої так бракує нашим учням, а також здатність до успішної соціалізації в суспільстві, діалогічні уміння.

Діяльність учителя з формування культури діалогічної взаємодії спирається на таку систему вимог: комунікативний контакт, навчальна взаємодія, групове обговорення і співпраця. Виділені вимоги реалізуються в логіці послідовного вдосконалення педагогічної діяльності вчителя у процесі застосування різних видів діалогів і під-розділяються на чотири етапи:

1. Активізація і стимулювання висловлювань учнів, визначення теми та мети навчального діалогу.

2. Навчання молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації обговорення і домагатися оволодіння правилами ведення діалогів.

3. Створення на уроці пізнавального дискусійного середовища з метою формування у школярів за допомогою різних видів діалогів стійкої потреби для спільного пошуку істини й активного включення учнів у процес обговорення проблеми.

4. Формування рівноправної позиції вчителя і учнів у процесі обговорення проблеми.

Головною вимогою є вимога комунікативного контакту, причому комунікацію ми розглядаємо як процес встановлення і розвитку контактів між

учнями у спільній діяльності, обмін інформацією, сприйняття і розуміння партнерів по спілкуванню.

На етапі вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу основною метою нашої роботи були активізація і стимулювання висловлювань учнів, позначення теми і мети навчального діалогу. На цьому етапі ми проектували виникнення ситуації навчального діалогу і намагалися керувати ним, надаючи молодшим школярам можливість заперечувати педагогу, висуваючи свої ідеї. Провідною вимогою цього етапу є вимога комунікативного контакту, де вчитель намагається зацікавити та залучити до обговорення проблеми кожного учня.

Важливими на цьому етапі є сама установка учителя, його бажання вести діалог з учнем на засадах рівноправності психологічних позицій. З метою виявлення типу орієнтованості класоводів на навчально-дисциплінарну або особистісно-орієнтовану модель взаємодії з дітьми ми провели опитування (тест «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування педагога з дітьми (Ю. Вьюнкової)» 15 учителів початкової школи І–ІІІ ст. № 7 м. Ніжина Чернігівської області, яке дало змогу встановити, що 25% із класоводів мають авторитарний стиль педагогічного спілкування, що заважає проводити уроки з ефективним використанням діалогів. Це спонукало нас стимулювати учителів до участі у колективній психологічній тренінговій грі «Повна демократія» (за участю психолога) з метою формування в учителів умінь культури діалогічної взаємодії.

Мета другого етапу вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу – навчити молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації спільного обговорення і добитися оволодіння правилами ведення навчальної дискусії. У ході експерименту ми регулярно вводили на уроках дискусійні моменти, і це дозволяло стимулювати учнів вдумливо підходити до різних думок однолітків і, проявляючи до них інтерес, відчувати потребу в співрозмовниках, поступово опановуючи правила навчальної дискусії.

Четвертою умовою формування культури діалогічної взаємодії учнів на уроках читання є створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, що сприятиме розвитку діалогічних умінь і навичок, комунікативних здібностей школярів. Проблемне навчання на уроках читання орієнтоване на продуктивну діяльність учнів, формує культуру діалогічної взаємодії.

Для вчителя проблемна ситуація є засобом управління пізнавальною діяльністю учня,

формування не лише його розумових здібностей, стимулів активізації мислення, а й формування умінь продуктивно працювати в колективі, спілкуватись з однолітками, обстоювати свою думку нарівні з учителем як із партнером по спілкуванню.

Для досягнення максимальної ефективності навчального процесу постановка нами проблемних завдань повинна здійснюватися з урахуванням основних логічних і дидактичних правил:

– проблемні ситуації обов'язково повинні містити посильні пізнавальні труднощі;

– проблемна ситуація повинна викликати інтерес в учнів своєю незвичністю, несподіванкою, нестандартністю.

Під час використання проблемних ситуацій на уроках читання у дітей спостерігається підвищення інтересу до навчання, нових знань, підвищення якості навченості, покращення емоційного ставлення до навчання, зникнення страху перед подоланням труднощів і страху висловлення думки, яка може бути неприйнятною однолітками та вчителем, посилення бажання самостійного пошуку різних підходів до виконання проблем-

них завдань, відчуття підтримки з боку вчителя й однолітків, уміння працювати в колективі.

Висновки Отже, ми обґрунтували такі умови ефективного використання навчального діалогу під час вивчення казки на уроках читання:

1. Створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки.

2. Вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використанням навчальних дискусій.

3. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.

4. Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків у контексті формування культури діалогічної взаємодії майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе. *Народное образование*. 1993. № 3. С. 22–28.
2. Байматова М. С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. Волгоград, 2003. 150 с.
3. Бахтин М. М. О полифоничности романов Достоевского. *Диалог. Карнавал. Хронотоп*. 1998. № 4. С. 5–13.
4. Берков В. Ф., Яскевич Я. С. Культура диалога : учебное пособие. Минск : Новое знание, 2002. 152 с.
5. Библиер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1991. 413 с.
6. Зверева Е. А. Роль учебного диалога в работе с художественным текстом в начальной школе : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 19 с.
7. Концепція нової школи України. URL: http://stepnezosh.ucoz.ua/load/koncepcija_novoji_shkoli_ukrajini/1-1-0-11. (дата звернення: 20.09.2019).
8. Песняева Н. А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2004. 214 с.
9. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: поиск новой парадигмы : монография. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата звернення: 20.05.2019).

REFERENCES

1. Abasov Z. Dialog v utchebnom protsesse [Dialog in the educational process]. Moscow: Public education, 1993. № 3, pp. 22–28. [in Russian].
2. Baimatova M. S. Utchebnajya diskussija kak sredstvo formirovanija kulturu dialogitsheskogo vzaimodejstviya mladchih shkolnikov [Educational discussion as a means of forming a culture of dialogical interaction of younger students]. Candidate's thesis. Volgograd: 2003. 150 p. [In Russian].
3. Bahtin M. M. O polifonichnosti romanov Dostoevskogo [On the polyphonic nature of Dostoevsky's novels]. Moscow: Dialog. Carnival. Chronotope, 1998. № 4, pp. 5–13. [in Russian].
4. Berkov V. F., Yaskevich Ya. S. Kultura dialoga [Dialogue culture]. Moscow: Novoje znaniie, 2002. 152 p. [in Russian].
5. Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kulturu. Dva filosofskih vvedenijja v dvatsat pervij vek [From science to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Politizdat, 1991. 413 p. [in Russian].
6. Zvereva Ye. A. Rol utchebnogo dialoga v rabote s hudozhestvennim tekstom v natchalnoi shkolje [The role of educational dialogue in working with literary text in elementary school]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow: 2009. [in Russian].
7. Kontsepcija novoj ishkoli Ukraini [The concept of a new school in Ukraine]. URL: http://www.stepnezosh.ucoz.ua/load/koncepcija_novoji_shkoli_ukrajini/1-1-0-11 [in Ukrainian].
8. Pesnjajeva N. A. Utchebnij dialog kak sredstvo razvitija retchevoji dejyatelnosti mladchih chkolnikov [Educational dialogue as a means of developing speech activity of primary school students]. Candidate's thesis. Moscow: 2004. [In Russian].
9. Serikov V. V. Lichnostnij podhod v obrazovaniji: poisk novoi paradigmi [Personal approach in education: the search for a new paradigm]. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf [In Russian].

UDC 378.015.31–048.23:005.32

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209470>**Kaleriia KOVALOVA,***orcid.org/0000-0001-6718-8034**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication
of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) Kaleriya.kovalova@hneu.net***Elvira HERASYMENKO,***orcid.org/0000-0003-2230-5692**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication
of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) Elvira.Herasymenko@hneu.net*

METHODS OF MOTIVATION FORMING DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The problems and the specifics of motivation during foreign languages teaching in higher educational establishments have been considered in the article. The importance of this problem solving is determined by the fact that educational motivation is a decisive factor of educational process efficiency. Motivation provides interest to learning activity, improves the work of all cognitive mechanisms and speech activities: memory, thinking, attention and also activates the linguistic unit of memorization, which stimulates successful foreign language communication. The aim of our investigation is to analyse the nature, structure and approaches of the motivation forming, development and maintenance during foreign languages studying. The object of our investigation is the educational activity motivation, in particular foreign languages teaching. The subject of our investigation is the structure, components, mechanisms of effective functioning, conditions of motivational learning activity development. Different classifications of motivational factors have been considered. The main methods of learning activity stimulation during a foreign language studying have been distinguished by the authors according to the specifics of the subject: 1) the usage of interactive teaching methods; 2) the usage of computer technologies; 3) the usage of incentive techniques that create the conditions for productive speech skills mastering; 4) the usage of linguistic material; 5) the usage of interdisciplinary links; 6) the creation of a favourable atmosphere of communication; 7) the students' skills of independent work development; 8) the teacher's active position. The role of the teacher as the main motivator of the target settings successful implementation during a foreign language teaching has been determined. Also, in the context of this work, anti-motivation factors, affecting the quality of the educational process, have been considered. It has been revealed, there cannot be a single unambiguous classification of this phenomenon, so as these factors will depend on different aspects of educational process, for example, age, profession and social status. The anti-motivation factors which affect the quality of the educational process have been also considered in the context of this work. As a result of investigation, it has been stated that the level of motivation increasing during a foreign language studying is possible only with the complex usage of these conditions.

Key words: *motive, intrinsic / extrinsic motivation, anti-motivation, motivating factors, educational process.*

Калерія КОВАЛЬОВА,*orcid.org/0000-0001-6718-8034**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) Kaleriya.kovalova@hneu.net***Ельвіра ГЕРАСИМЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2230-5692**старший викладач кафедри іноземних мов**та міжкультурної комунікації**Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) Elvira.Herasymenko@hneu.net*

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблеми, специфіка мотивації при навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах. Важливість вирішення цієї проблеми залежить від того, що освітня мотивація є вирішальним фактором ефективності навчального процесу. Мотивація забезпечує інтерес до навчальної діяльності, сприяє поліпшенню роботи всіх механізмів когнітивної та мовної діяльності: пам'яті, мислення, уваги, активізує запам'ятовування

мовних одиниць, що стимулює вихід в успішну комунікацію іноземною мовою. Метою цього дослідження є аналіз сутності, структури та підходів формування, розвитку, підтримки мотивації при вивченні іноземних мов. Об'єктом дослідження є мотивація навчальної діяльності, зокрема навчання іноземних мов. Предмет дослідження: структура, складники, механізми ефективного функціонування, умови розвитку мотиваційної навчальної діяльності. Розглянуто різні класифікації мотиваційних факторів, виділено основні типи мотивів при вивченні іноземної мови. Авторами виокремлено основні методи стимулювання навчальної діяльності при вивченні іноземної мови відповідно до специфіки навчального предмета: 1. застосування інтерактивних методів викладання; 2. використання інформаційних комп'ютерних технологій; 3. використання прийомів-стимулів, що створюють умови для продуктивного оволодіння мовними навичками; 4. залучення краєзнавчого матеріалу; 5. використання міжпредметних зв'язків; 6. створення сприятливої атмосфери спілкування; 7. розвиток навичок самостійної роботи студентів; 8. активна позиція викладача. Визначено роль викладача як основного мотиватора успішної реалізації цільових установок навчання іноземної мови. Також у контексті роботи розглянуто антимотиваційні фактори, які впливають на якість освітнього процесу. Встановлено, що підвищення рівня мотивації у процесі вивчення іноземної мови можливо виключно за комплексного використання відповідних умов.

Ключові слова: мотив, внутрішня / зовнішня мотивація, антимотивація, мотивуючі чинники, навчальний процес.

Formulation of the problem. The problem of motivation is one of the fundamental and dominating problems of modern educational process, in particular, in a foreign language teaching process, because a foreign language knowledge is the evidence of the culture and education level. The process of globalization in a higher education sphere focuses on motivation during foreign languages studying, as the scope of their application for a modern person expands significantly with international relations increasing, by the establishment of cultural contacts, as well as the possibility of obtaining information in a foreign language. The formation, the development, the motivation of educational activity increasing, the teaching technologies usage, based on understanding the mechanisms of motivational components functioning, can significantly increase the educational process effectiveness and allow to achieve a high level of results. All these determine the relevance of this investigation.

The object of our investigation is the educational activity motivation, in particular foreign languages teaching.

The subject of our investigation is the structure, components, mechanisms of effective functioning and conditions of motivational studying activity development.

Research analysis. The complexity and multidimensionality of the motivation problem determines the multiplicity of approaches to its essence, nature, structure understanding and methods studying. The problem of the educational activity motivation development has been considered in the works of L. Bozhovich, V. Borovsky, V. Vedzinska, H. Voitonis, V. Wundt, E. Galazhinsky, E. Zeer, I. Idinov, V. Kovalev, E. Kuzmina, N. Lange, B. Merlin, K. Platonov, K. Rogers, S. Rubinshtein, P. Rudik, A. Smirnov, A. Stepanov, D. Uznadze and others. In the works of R. Vaysman and others, the attention is

paid to the professional orientation of training in Universities. On this basis, students' target settings are being developed. They fix which future specialists' motivation to develop. The motivation of a person self-actualization has been studied in the works of K. Levin, A. Maslow, G. Allport and others.

The problem of a foreign languages motivation studying has been reflected in the works of E. Vertogradskaya, I. Zimnaya, S. Dorokhova, Yu. Nefedova, S. Khavronina and other scientists. They describe the motives of a foreign languages studying and the main motive forming factors. They also consider the increasing motivation methods in their works.

Correspondingly, the importance of students' independent work increasing, the problem of the motivation formation and increasing, remain relevant and requires further studying in a situation of reducing class hours and the necessity to distance learning transition

In modern conditions of multi-level, integrative, multi-stage education development, the priority task of higher education institutions is the ability to teach students to independently acquire knowledge that contributes to personal growth. In order to, the activity will become a component of development and self-development, it is necessary to constantly improve the motivational side of the personality. Motivation is the "triggering mechanism" (I. Zimnaya) of any subjects successful teaching, in particular, foreign languages. The formation of students' adequate educational motivation significantly increases the professional studying success.

The purpose of the article. The aim of our investigation is to analyse the nature, structure and approaches of the educational activity motivation formation in the context of the increased need of quick and high-quality foreign language teaching.

Presenting main material. For the first time, the definition of "motivation" appeared in A. Schopenhauer's

article “Four Principles of Sufficient Reason” (1900–1910), later this term came firmly into psychological and pedagogical use.

The current state of motivation investigation is characterized by many concepts and theories, fragmentation of theoretical ideas, expressed by terminological diversity. Thus, motivation is understood as a combination of factors determining, organizing and directing a human behaviour (a system of needs, motives, goals, intentions, ideals, beliefs, etc.) (K. Madsen, 1959, C. Ames, 1984, Zh. Godfrua, 1992, G. Chambers, 1999), “as a set of stable motives, impulses that determine the content, focus and character of a personality activity, its behaviour” (Kuharenko, 2016: 216), as a verbal behaviour, directed to motives choice (assertion) for explanation, grounding of real working behaviour (V. Adamchuk, O. Romashov, M. Sorokina).

Thus, researchers identify two ways of motivation studying: the first considers the motivation from a structural position, as a combination of factors or motives, the second – as a dynamic formation, as a process or a mechanism. But in both cases, the motivation acts as a secondary formation as to a motive and a phenomenon; as a process of activity regulation with the help of a motive.

Also, there is no common opinion in understanding correlation between motivation and motive. These two concepts are used as synonyms in many works. In general, a motive (from French. motif – a motive reason, an occasion) is “an incentive to activity connected with the human needs satisfaction; a set of external and internal conditions that cause the subject activity and determine its focus” (Azimov, Schukin, 1999: 237), “this is what explains the nature of a speech action, while the communicative intention expresses the communicative goal of the speaker, who plans this or that form to influence on a listener” (Zimnyaya, 1997: 18).

According to A. Leontyev’s concept (1971), who is the author of the most formalized theories of motivation, motives are considered as objectified needs. They mean the objective, in which this need is specified in the given conditions and what for this activity, that encourages it, is directed to. A. Leontyev considers the essence of motivation as an object that meets this need (Leontyev, 1971).

Due to T. Gordeeva, we understand the motivation of learning activity as a systemic education that provides impulse, focus of learning activities (Gordeeva, 2013). Thus, motivation plays the role of the driving force of academic achievement.

We consider the motive of educational activity as all factors that determine the demonstration of edu-

cational activity: needs, goals, attitudes, intentions, incentives, sense of duty, interests, and so on.

Learning activity, like any other, is encouraged by all kinds of factors (motives). So, G. Rosenfeld, identified the following content categories (factors) of learning motivation: education for the sake of training, without getting pleasure of activity or without interest to the subject being taught; education without personal interests and benefits; education for social identification; education for success or for fear of failure; education by compulsion or pressure; education based on concepts and moral obligations or on generally accepted standards; education for a goal achieving in everyday life; education based on social goals, requirements and values.

As we can see, in this classification, the vast majority of highlighted factors reflect the world around us; they are not directly related to a personality.

A. Pechnikov and G. Mukhina (A. Pechnikov, G. Mukhina, 1996) consider “professional” and “personal prestige” as the students leading educational motives. According to their opinion, “pragmatic” (to get a higher education diploma) and “cognitive” factors are less important. Researchers note that the role of dominant motives is changing at different studying levels. In the first year, the leading motive is “professional”, in the second – “personal prestige”, in the third and fourth years – both of these motives, in the fourth – also “pragmatic”. The success of teaching was more influenced by “professional” and “cognitive” motives influenced more on the learning success. “Pragmatic” motives were mostly characteristic of poorly performing students.

The actual educational motives (related to the content of the subject and the educational process) and extracurricular motives (broad social motives, personal motives, negative motives) have been distinguished in the work of V. Molchanovsky and L. Shipelevich. We will describe negative motives below in details.

Many researchers subdivide the motivation of educational activity into intrinsic and extrinsic, due to basic needs. It is important to note that it is very difficult to divide motives clearly into two groups.

Thus, the basic needs of an individual in cognition, self-development, satisfaction, pleasure from the cognition process and result achievement and enthusiasm to the educational process are the components of internal motivation (“sense-forming motives” according to A. Leontyev, 1971). Intrinsic motivation is connected not with external circumstances, but directly with the subject of studying – “I want to know the language I study in order to read, to express my thoughts and to communicate with native speakers” (Gordeeva, 2013).

Extrinsic motivation (“motives-stimuli” according to A. Leontyev, 1971) is a “heterogeneous education based on two qualitatively different types of educational motives, some of which correspond to person’s basic needs satisfaction in self-respect, respect and recognition as significant by others. Others are the frustration result of basic psychological needs in autonomy, competence and acceptance, and have a negative impact on other motivational variables and directly on learning activities success” (Gordeeva, 2013).

During foreign languages teaching, motivation gains a completely different meaning, other psychological formations that generate activity are involved. It is due to the specifics of this educational subject.

It is important to note that the strategic goal of a foreign language teaching is the secondary linguistic personality formation, which owns fully a communicative competence as the ability to solve communicative tasks with the help of language tools at a quite high level. At the end of the educational process, the student is able to lead communicative activities by means of the language studied. Thanks to the presence of this goal, both internal and external, acquires a certain meaning. The teacher’s task is to increase motivation to master the subject, to make the interest to learning process constant and steady. If students’ lessons are interesting, if they feel the necessity for what they are studying, then all their mechanisms of cognitive and speech activity work better: memory, thinking, attention. Students’ working capacity increases and they quickly assimilate a learning material. This means that high motivation is also an important factor of teaching intensification.

The following motives of a foreign language studying have been distinguished in the work of O. Fomberg, L. Pechenikova and I. Lugovskova: 1) communication as a socio-cultural need of a person; 2) long-term plans related to building a family or business; 3) professional and educational orientation; 4) love to the language and desire for intellectual growth; 5) the atmosphere of favourable communication during classes and love to teacher; 6) access to the media; 7) knowledge of the language as the main means of intercultural communication; 8) difficulties causing intense work of cognitive forces; 9) gaining a positive assessment as an external factor that is necessary during students’ knowledge and skills assessment (Fomberg et al., 2014).

Canadian psychologists R. Gardner and W. Lambert identified two groups of a foreign language teaching motivation: integrative and instrumental (Gardner, 1985; Lambert, 1992).

Integrative motivation is based on the new knowledge acquisition in the framework of a foreign lan-

guage studying, in the process of interaction between the teacher and students, when the student wants to become a part of a foreign language culture, master a foreign language, understand it and communicate freely with native speakers, get a certain status in society. A long-term interest to a foreign language culture forms with in students. The opportunities for self-development and self-realization open up. This reflects intrinsic motivation.

Instrumental motivation is based on a practical goal – gaining a diploma or a certificate, studying at a foreign university, getting a more prestigious job, as well as the interest of a foreign language studying under the positive teacher’s influence (Danilova et al., 2000: 167), which corresponds to external motivation. In our opinion, the personal teacher’s qualities are an important motivational factor. The ability to create a favourable microclimate in the group, the atmosphere of mutual respect and understanding, the establishment of trusting and friendly relationship, an individual approach to the interests and needs of each student contribute to the communication skills successful development. The result of this motivation is the foreign language successful mastering.

The presence of both types of motivation is necessary for a foreign language successful studying. Within external motivation, a person is affected by those factors that are in the world around him, outside his personality. Public opinion can be one of these factors, on which any person is dependent. We are motivated by parents, teachers; they encourage us to actions that we perform in order to receive a reward or to avoid punishment when training is carried out due to the pressure of relatives, teachers. Correspondingly, this type of motivation is divided into positive and negative. In the first case, a person is motivated by the fact that he will receive a reward or a praise, doing this work. And in the second case he will receive negative consequences for not performing this work. Thus, the extrinsic motivation differs from the intrinsic motivation by the purpose of activity performing. At the second type of motivation, a person performs those actions that bring him personal benefit.

Intrinsic motivation encourages a person to perform an activity, not because he will receive a reward for this work, but because he likes to perform it, because he enjoys the process or its result. Factors, that affect a person, are inside him; these are his thoughts and feelings. These types of motivation have different effects in different situations, therefore it is impossible to say which motivation is stronger. These types of motivation are separate, but with the help of extrinsic motivation it is possible to push a person to an intrinsic one: the extrinsic motivation, initially

unattractive task performing, may become a push to a particular person to the intrinsic motivation development due to emotional reaction to achievements (Chuyko, Russkova, 2015: 874–877). The formation of intrinsic motivation is a prerequisite for successful activity in any sphere. The interaction of all these factors of educational motivation formation affects the character of educational activity and its results.

The researcher A. Aitpayeva (Aytpaeva, 2016) identifies the most effective methods of stimulation and motivation during studying – emotional, social and cognitive methods.

According to the author, emotional methods are:

1) the encouragement / censure (more often encouragement and support, because a negative assessment of the speech action of a weak student can lead to undesirable reactions from the student);

2) the creation of vivid visual and figurative representations (the usage of bright and interesting visibility, watching a video, mnemonic phrases, cards);

3) the creation of success situations (distribution of the tasks taking according to students' abilities and their psychological and national peculiarities);

4) the free choice of tasks (the possibility of tasks choice for students should be provided).

The social methods include:

1) the motivation to keep up with a better student (to form couples for the work “strong + weak student”);

2) the situations of mutual assistance creation (students help each other with the explanation).

Cognitive methods include:

1) educational and cognitive games (various types of role-playing tasks);

2) the problem situations creation, using the mechanism of provocation (discussions, project development);

3) the creative tasks performing (project, reports and presentations on various topics, writing essays, independent preparation for city tours, etc.).

Using the accumulated pedagogical experience, we apply the following methods of stimulating learning activities during foreign language classes:

1) the usage of interactive teaching methods (teaching in collaboration, problematic presentation of material, solving problematic and didactic tasks, thematic discussions with brainstorm, involving students in communicative speech situations, role and business games, oral and written educational and didactic games, creative contests, conferences, Olympiads, the case and quest methods, the project method);

2) the usage of computer technologies (materials from various Internet sites, from the site of an edu-

ational institution, computer training programs and games, programs for interactive tests and tasks creating, multimedia resources: music, songs, poems, films, the usage of computer programs for creating presentations, slide shows, video, schemes, animations, etc.);

3) the usage of incentive techniques that create the conditions for productive speech skills mastering: “warm-up” – preparation for speech (phonetic, lexical and grammar, intonation exercises, the game “snowball”), mental maps, worksheets, cluster, crossens, text-frames, verbal-graphic plan, associative cloud, infographics, memes, scribing;

4) the usage of culture-oriented linguistic material (educational texts and material of regional content modelling, acquaintance with the culture, worldview, mentality of the country and people of the language being studied, national traditions, holidays and customs);

5) the usage of interdisciplinary links (conducting integrated and binary classes conducting, thematic classes with representatives from other educational groups, courses, faculties or other educational establishments);

6) the creation of a favourable atmosphere of communication (encouragement, the use of additional means of communication (telephone, social networks, chats, mail, etc.), additional extracurricular activities aimed at communicative competencies developing and the circle of communication expanding);

7) the students' skills of independent work development (self-control and self-esteem, the usage of syllabus, portfolio, individual consultations, mixed learning);

8) the teacher's active position (teaching by personal example, a creative approach to work, the level of professionalism increasing (continuing education), the creation of pedagogical conditions, that contribute to the positive motivation formation, developing and implementing a set of pedagogical tools development and implementation, that contribute to the motivation development during a foreign language studying).

A significant motivator in the educational process, especially during a foreign language studying, is the teacher, whose role can hardly be overestimated. We would like to consider this motivation factor.

The teacher's professional and personal qualities play the leading role in general cultural and professional competencies of the future competitive specialist formation. Nowadays, the presence of specialized education, admissible teaching experience, academic degree (title), the availability of a certificate of advanced training, publication activity (articles of the HAC, Web of Science, Scopus), scientific

research, manuals, monographs are relevant professional criteria (Krusheva, 2016).

Beside the professional competence, a teacher should have a certain set of personal qualities: hard work, honesty, personal discipline, activity, creativity, artistry, humour, respectful and tolerant attitude towards his colleagues and students, tolerance to criticism and ability to self-analysis and self-criticism.

Personal qualities form a teacher's charisma and charm. Thanks to this charisma, professionalism and love to the subject, the teacher is able to motivate students to study a discipline. Sometimes this motivation turns out to be stronger than motivation from the pragmatic value of the subject studying (Parini, 2005). The role of the teacher has changed in the context of a personality-oriented approach to the learning process, using modern educational technologies. He acts as a consultant and an assistant, who provides psychosocial, informational and technical support, gives methodological recommendations as to work with educational materials, acts as a mediator, who transmits the necessary information. Thus, the teacher's task is not only to transmit knowledge to the student, but also to organize their independent educational activity, to form their intrinsic motivation to discipline studying and help to improve the personal and professional qualities of future specialists.

The partnerships are especially important during foreign language classes, because the formation and development of students' communicative competence is the main purpose of teaching foreign languages. A productive dialogue with the teacher, which acts as mediator between cultures, is the main form of involving students into foreign language communication. You can learn to speak a foreign language only by communicating, therefore the primary task of a foreign language teacher (perhaps the most difficult one) is to create an atmosphere of communication during the class.

However, all the teacher's attempts to achieve this will be unsuccessful if a student is not interested in the teacher as a person, as a speech partner. The successful realisation of goal settings for a foreign language teaching largely depends on the level of teacher's professional skill. Possessing comprehensive linguistic knowledge, good methodological training, a foreign language teacher acts as a speech partner, able to convey his love to the language he teaches, to the culture that this language represents. The teacher should be able to create such an atmosphere of trust and comfort, which would liberate students to overcome the language barrier and feeling of insecurity, the emergence of a desire to communicate and share their thoughts. Consequently, the task of the teacher

is to find the best options (motivational conditions) to achieve the goals in the most favourable emotional environment.

In the context our investigation, we think that it is necessary to consider another important aspect of the motivation phenomenon studying. Today, the main emphasis in the study of this category focuses on its positive side. However, "low or insufficient learning motivation is due not only by the lack of the actual learning motives formation, but by the formation of such entities that have "anti-motivational" orientation towards it. As a result, a sufficiently strong and stable complex of anti-motivational factors can be formed in the structure of the motivational sphere" (Karpova, 2010). In this case, anti-motives are not understood as an insufficient level of any educational motives development, but a high level of other motivational entities that interfere the educational activities implementation. So, such motives won't be necessarily negative. For example, a passion for sports or social work in itself does not have any negative function, they have only positive functions. But misplaced priorities can interfere a qualitative and effective learning activity. At the same time, such anti-motives as laziness, lack of desire for study, antipathy to the teacher or conflicts in the group have absolutely negative content. That is why, we can talk about the relativity of the anti-motivation assessment, about the combination of negative and positive motives in it.

At present, the content of the "anti-motivation" concept remains quite general, indefinite, quite broad, and the composition of anti-motives is very heterogeneous. According to E. Karpova, anti-motive – is not a "non-motive" (that is, in fact the absence of a motive); this is the motive, but with a "reverse orientation", with an "opposite charge" as to educational activity (Karpova, 2010). The researcher suggests, as it seems to us grounded, to differentiate this concept into anti-motives in a narrow and broad senses: anti-motives and what can act as anti-motives.

In a narrow sense, anti-motives should be understood as those motivational factors that have a direct negative orientation as to educational activity. This, for example, beliefs about the "unnecessariness" of certain subjects and, accordingly, a negative motivational orientation as to their assimilation.

The composition of anti-motives in a broad sense is much wider. So as, a low level of positive educational motives formation may act as an anti-motive, because general motivational potential of educational activity will decrease, and they themselves will play a negative role in relation to this potential. For example, dynamic trends that arise under the influence of negative reactions to numerous external, coercive

influences from parents, teachers and social microenvironment.

What are the main factors of anti-motivation, their content and frequency? To our mind, there cannot be a single unambiguous classification of this phenomenon. These factors will depend on, for example, in which audience (age, education, profession, social status, marital status, nationality, etc.) they will be revealed, in relation to what educational activity research will be conducted and so on. Six main groups of anti-motivational factors were identified in the works of N. Ivanova, E. Minaeva, Yu. Kozubay, Yu. Shmakova and L. Korobova (Ivanova et al., 2015). Each group includes five factors related to:

1. The main structural components of the educational environment: a) spatial-subject (interior, aesthetics, comfort, methodological and technical support of educational establishments); b) psychodidactic (content and quality of teaching (concepts, programs), teaching methods and technologies); c) social (psychological comfort in student-student relationships, student-teacher relationships); d) the subject (personal qualities of the student).

2. The microenvironment (moral and material family values).

3. The macroenvironment (society as a whole: the value of education, the ranking of a profession, wages, etc.).

In addition, the investigations have shown that the quantitative and qualitative correlation of anti-motivation factors in different environments varies, but, as a rule, the factors connected with psychodidactic and social components are the most significant. Thus, anti-motives, which reflect the quality of the acquired knowledge, come to the fore: for example, uniform, traditional forms and methods of lessons conducting, a large amount of general theoretical disciplines and material for independent studying, inaccessible explanation of the material; as well as anti-motives related to psychological relationships in the group, for example, prejudgment (bias) of a teacher in assessing stu-

dents' knowledge or lack of contact, conflicts with groupmates. Factors, connected with the macro and microenvironment turned out to be not so important, except for their material content (the necessity to earn money and low wages of a future profession). We consider that it is necessary to emphasize that the anti-motivation problem and the content factors studying, that affect the quality of the educational process, will help to organize teaching effectively, using motivation techniques and levelling anti-motivation factors.

Conclusions. Thus, the primary task of the modern educational process is not only to transfer information, but also to motivate students to the educational process, to self-education, to independent and regular work. It should be taken into consideration that different aspects influence the motivation forming. They are the specific socio-political situation in the country of a foreign language studying, the peculiarities of the native language and native culture of students, the national linguistic and didactic traditions, the national specificity of the personality motivational sphere, the objective factors: age, gender, ability, emotional stability, modern pedagogical technologies (MPT), the number of classroom hours (absolute transition to distance education, related to force majeure circumstances in the world, was not effective enough for teaching in groups and can be applied in blended learning technologies), as well as the teacher's professional and personal qualities. Teaching a foreign language is a thorny way, where the teacher is the main motivator.

The motivation level increasing during the process of a foreign language studying is possible only with the integrated usage of these conditions.

The perspective of our investigation is a comparative analysis of the ways of the motivation forming during a foreign language studying in different countries of the world, as well as a deeper investigation of the anti-motivation problems. Such investigations are necessary to determine the most qualitative, effective and accurate methods and techniques of motivation.

BIBLIOGRAPHY

1. Азимов Э. Л., Щукин А. И. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. Санкт-Петербург, 1999. 471 с.
2. Айтпаева А. С. Методы мотивации и стимулирования в преподавании РКИ: их роль и возможности. URL: <http://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/15233/38/2/1/0/> (дата обращения 10.04.2020).
3. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2013. 35 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmu-usloviya-razvi/read> (дата звернення: 8.04.2020).
4. Данилова О. А., Конова Р. А., Дукин Д. В. Роль мотивации в изучении иностранных языков. Москва : АРКТИ, 2000. С. 167–169.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. 480 с.
6. Иванова Н. В., Минаева Е. В., Козубай Ю. В. Проблема изучения антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического университета. *Вестник Мининского университета*. 2015. № 2. С. 67–74.

7. Карпова Е. В. Антимотивация в структуре учебной деятельности. Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54089_full.shtml (дата звернення: 10.04.2020).
8. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва, 1971. 40 с.
10. Фомберг О. А., Печеникова Л. Н., Луговскова И. А. Мотивация студентов при изучении РКИ: проблемная ситуация и способы её решения. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92894/16-Fomberg.pdf?sequence=1> (дата звернення: 8.04.2020).
11. Чуйко Т. А., Русскова Е. В. Виды работы, влияющей на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. *Молодой ученый*. 2015. № 7. С. 874–877. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16941> (дата звернення: 8.04.2020).
12. Ames C., Ames R. Research on Motivation in Education. Student motivation. Orlando : Academic Press, 1984.
13. Chambers G. Motivating Language Learners. Clevedon : Multilinguall. Matters, 1999. 242 p.
14. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House, 1992. 303 p.
15. Gardner R. C. Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation. London : Edward Arnold, 1985. 208 p.
16. Krusheva M., Efimova N. Professional and Personal Qualities of the Teacher of Technical College Through the Eyes of Students. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. P. 165–169.
17. Parini J. The Art of Teaching. Oxford : Oxf. University. Press, 2005. 160 p.

REFERENCES

1. Azimov E. L., Schukin A. I. Slovar metodicheskikh terminov: teoriya i praktika prepodavaniya yazykov [Glossary of methodological terms: theory and practice of teaching languages]. Sankt-Peterburg, 1999. 471 p. [in Russian].
2. Айтпаева А. С. Методы мотивации и стимулирования в преподавании РКИ: их роль и возможности [Motivation and stimulation methods in teaching RFL: their role and capabilities]. URL: <http://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/15233/38/2/1/0/>. [in Russian].
3. Gordeeva T. O. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development conditions] : avtoref diss. ... dokt. psiol. nauk: 19.00.07. Moskva. 2013. 35 p. URL : <https://www.disscat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi/read>. [in Russian].
4. Danilova O. A., Konova R. A. Dukin D. V. Rol motivatsii v izuchenii inostrannykh yazykov [The role of motivation in learning foreign languages]. Moskva: ARKTI, 2000. P. 167–169. [in Russian].
5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu. 1997. 480 p. [in Russian].
6. Ivanova N. V., Minaeva E. V., Kozubay Yu. V. Problema izucheniya antimotivatsii uchebnoy deyatel'nosti u studentov pedagogicheskogo universiteta [The problem of studying the anti-motivation of educational activities among Pedagogical University students]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015. № 2. P. 67–74. [in Russian].
7. Karpova E. V. Antimotivatsiya v strukture uchebnoy deyatel'nosti. [Anti-motivation in the structure of educational activities]. *Educational Psychology in the 21st Century: Theory and Practice*. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54089_full.shtml [in Russian].
8. Kuharenko V. M., Berezenska S. M., Bugaychuk K. L. ta in. Teoriya ta praktika zmishanogo navchannya [Theory and practice of blended learning]. Monografiya. Harkiv: Miskdruk, NTU “HPI”, 2016. 284 p. [in Ukrainian].
9. Leontev A. N. Potrebnosti, motivyi i emotsii [Needs, motives and emotions]. Moskva, 1971. 40 p. [in Russian].
10. Fomberg O. A., Pechenikova L. N., Lugovskova I. A. Motivatsiya studentov pri izuchenii RKI: problemnaya situatsiya i sposoby eyo resheniya [Motivation of students in the study of RFL: a problem situation and ways to solve it]. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92894/16-Fomberg.pdf?sequence=1> [in Russian].
11. Chuyko T. A., Russkova E. V. Vidy raboty, vliyayushey na motivatsiyu k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Types of work affecting the motivation to learn a foreign language in a non-linguistic university]. *Young researcher*. 2015. № 7. P. 874–877. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16941> [in Russian].
12. Ames C., Ames R. Research on Motivation in Education. Student motivation. Orlando: Academic Press, 1984.
13. Chambers G. Motivating Language Learners. Clevedon: Multilinguall. Matters, 1999. 242 p.
14. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House, 1992. 303 p.
15. Gardner R. C. Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
16. Krusheva M., Efimova N. Professional and Personal Qualities of the Teacher of Technical College Through the Eyes of Students. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. P. 165–169.
17. Parini J. The Art of Teaching. Oxford: Oxf. University. Press, 2005. 160 p.

УДК [378.4.0-057.87:81'35-13-028.42] (100) «20»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209471>

Марія КОЗОЛУП,

orcid.org/0000-0002-5892-6696

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) mariya.kozolup@lnu.edu.ua

Руслана КОМАР,

orcid.org/0000-0001-9801-7668

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) ruslana.komar@lnu.edu.ua

НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

У статті висвітлено теоретичні засади й основні методологічні підходи до викладання академічного письма у вищих навчальних закладах. Як свідчить аналіз попередніх публікацій у цій галузі, конструктивістська теорія становить філософсько-методологічну базу для сучасних педагогічних шкіл, які досліджують проблеми навчання академічного письма. Провідна концепція, що лежить в основі конструктивістського бачення сутності навчання та мовлення, відображає двояку природу останнього, адже мовлення є водночас і засобом поширення інформації, і інструментом конструювання знань. Відповідно до теорії конструктивізму, ментальні картини світу індивідів формуються на основі їхнього практичного та комунікативного досвіду. Крім того, вербалізація індивідуального досвіду через так зване внутрішнє мовлення є одним із ключових чинників засвоєння знань.

Вищезазначені принципи лежать в основі більшості сучасних підходів до навчання та є основою для методології викладання академічного письма. Актуальні підходи включають когнітивно-діяльнісний та соціокультурний (на основі мовної соціалізації). Когнітивно-діяльнісний підхід реалізує принципи активного навчання і значною мірою покладається на діяльнісне навчальне середовище, у якому викладач поступово зменшує власну участь у виконанні завдань, тим самим підвищує рівень автономії студентів під час навчального процесу. У навчанні академічного письма принципи когнітивно-діяльнісного підходу реалізуються в технології навчання письма як процесу. Мовна соціалізація передбачає залучення індивідів до певних дискурсних спільнот, через участь у їхній діяльності та супутнє оволодіння їхніми мовними нормами. Найбільш репрезентативними методами навчання академічного письма є жанровий аналіз та польові (етнографічні) дослідження, завдяки яким студенти потрапляють у безпосередній контакт із цільовими дискурсними спільнотами та їхніми комунікативними жанрами. Такі інноваційні підходи до викладання академічного письма можуть бути успішно адаптованими до навчання в українських закладах вищої освіти.

Ключові слова: *академічне письмо, теорія конструктивізму, когнітивно-діяльнісний підхід, соціокультурний підхід, мовна соціалізація, дискурсна спільнота.*

Mariya KOZOLUP,

orcid.org/0000-0002-5892-6696

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Sciences

of Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) mariya.kozolup@lnu.edu.ua

Ruslana KOMAR,

orcid.org/0000-0001-9801-7668

Lecturer of the Department of Foreign Languages for Sciences

of Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) ruslana.komar@lnu.edu.ua

TEACHING ACADEMIC WRITING AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

The paper focuses on the theoretical foundations and the mainstream methodological approaches to teaching academic writing in institutions of higher educations. As analysis of previous publications in the field suggests, Constructivist Theory constitutes the philosophical and methodological basis for modern pedagogies concerned with teaching academic

writing. The main concept that underlies constructivist views upon learning and language is the two-fold nature of the latter whereby it serves as a means of knowledge dissemination as well as a tool for knowledge construction. According to this theory, individual mental pictures of the world are formed due to one's practical and communicative experience. In addition, constructivists are convinced that verbalization of an individual experience through the so-called inner-speech is one of the key factors of knowledge acquisition.

The abovementioned principles underlie most modern approaches to learning and form the foundation for methodologies of teaching academic writing. Particularly relevant approaches include cognitive apprenticeship and sociocultural approach (language socialization). Cognitive apprenticeship is tightly linked with learning by doing principles and relies heavily on active learning environments in which the teacher provides initial scaffolding to the students gradually reducing his own involvement and increasing student learning autonomy throughout the teaching process. In teaching academic writing, cognitive apprenticeship principles are implemented in the so-called process approach. Language socialization implies individual internalization into particular communities of practice, also referred to as discourse communities, through participation in their activities and concomitantly mastering their language conventions. In this respect, the most representative methods of teaching academic writing are genre analysis and field (ethnographic) study methods that bring students into direct contact with target discourse communities and their genres of communication. Such innovative approaches to teaching academic writing can be exemplary for Ukrainian institutions of higher education.

Key words: academic writing, theory of constructivism, cognitive apprenticeship, sociocultural approach, language socialization, discourse community.

Постановка проблеми. Відомо, що комунікативна компетентність, зокрема й іншомовна, інтегрує комплекс умінь і навичок у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності: читанні, слуханні, говорінні та письмі. Формування письмової комунікативної компетентності посідає особливе місце в академічному середовищі вищої школи, адже здатність до письмової комунікації у професійній і академічній сферах на належному рівні є одним із визначальних чинників конкурентноспроможності фахівця з вищою освітою на сучасному ринку праці. Особливо це стосується тих фахівців, які планують реалізувати себе у сфері освіти і науки, адже їхня професійна діяльність передбачає активну участь у науковому діалозі з колегами у глобальному академічному середовищі, який здійснюється передусім у письмовій формі, послуговуючись різними жанрами науково-академічної комунікації. Саме тому підготовка майбутніх викладачів та науковців у різних галузях знань до академічного письмового спілкування як рідною, так і іноземною мовою стала одним з основних викликів для вітчизняної вищої освіти.

Аналіз досліджень. Теоретичні основи комунікативної підготовки студентів були висвітлені в низці праць зарубіжних науковців. Зокрема, впливи освітньо-філософських течій на шляхи реалізації завдань із комунікативної підготовки у вищій школі вивчали Д. Лебері, П. Прайер, К. Тобін. Різноманітні підходи до навчання академічної комунікації представлені у працях А. Баварші, Ч. Бейзермана, В. Бхатія, А. Девіт (жанрово-базований підхід); Ж. Лаве, Д. Рассела, Б. Рогоф (когнітивно-діяльнісний підхід); Д. Журне, М. Картера (міждисциплінарний підхід). Когнітивні аспекти навчання академічного письма стали предметом досліджень Дж. Брітона, Дж. Ленджер, А. Маккріндел, Л. Флауер та

Дж. Хейса. Питання мовної соціалізації студентів у дисциплінарно-академічні спільноти набули розвитку у працях П. Даф, Е. Окс, Б. Шіфелін.

У вітчизняній науці проблемам навчання англomовного академічного письма присвячено праці окремих дослідників. Наприклад, О. Тарнопольський та С. Кожушко обґрунтували розмежування так званого «практичного» й академічного письма в іншомовній підготовці майбутніх фахівців; Т. Яхонтова досліджувала стан викладання наукового письма у програмах підготовки фахівців в українських ЗВО; М. Козолуп вивчала американський досвід академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей; О. Патієвич розглядала проблеми методики навчання наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків. Зазначені дослідження зробили вагомий внесок у теорію та методику навчання письмової академічної комунікації в Україні, проте реалії сьогодення, зокрема стрімкий процес інтеграції України до світової науково-академічної спільноти, вимагають удосконалення й осучаснення методів комунікативної підготовки студентів, отже, подальші теоретичні розвідки та практичні дослідження в цій царині сприятимуть покращенню якості викладання академічного письма у ЗВО України.

Мета статті – розглянути теоретичні засади й обґрунтувати основні методологічні підходи до навчання академічної писемної комунікації з опорою на досвід передових світових систем вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В основі більшості сучасних підходів до комунікативної підготовки лежить теорія конструктивізму, яка бере початок із досліджень корифеїв європейської педагогічної науки Л. Виготського та Ж. Піаже та базується на когнітивній теорії навчання. На відміну від психології біхевіоризму, що розглядала

процеси навчання та комунікації як низку прогнозованих реакцій на конкретні зовнішні стимули, трактуючи свідомість індивіда як «чорну скриньку», принципи функціонування якої не потребують пояснення, прихильники когнітивної теорії навчання передусім звернули увагу на ментальні процеси та їх взаємодію із зовнішніми і внутрішніми чинниками під час породження комплексної поведінки індивіда, зокрема й комунікативної. Теорія конструктивізму передусім акцентує на активній природі навчання. Останнє трактується як соціальний поступ індивіда, що конструює власну картину світу, самостійно і свідомо відбираючи й опрацьовуючи інформацію, опираючись на власний практичний і соціальний досвід (Ozer, 2004). Особлива роль у цьому процесі відводиться мові і мовленню. Як уважає Л. Виготський, мовлення виконує дві важливі функції: з одного боку, воно слугує знаряддям матеріалізації думки та донесення її до співрозмовника (соціальна функція), а з іншого – це інструмент, що забезпечує зв'язок між думкою та словом (внутрішнє мовлення) (Виготський, 2005: 1008–1010).

Ідея про провідну роль мови у конструюванні знань і ментальної картини світу була розвинута ще у працях американських лінгвістів Е. Сепіра та Б. Уорфа в так званій гіпотезі лінгвістичної відносності (Dictionary of theories, 1998: 476–477), однак набула вагомого значення в педагогіці в 60-х рр. минулого століття передусім завдяки працям британського дослідника Дж. Бріттона,

який висловив думку про те, що мовлення є засобом «впорядкування наших уявлень про світ» (Britton, 1970: 214), і започаткував новий підхід до навчання, відомий як “learning through language” (навчання за допомогою мови).

Низка подальших експериментальних досліджень довела позитивну кореляцію між використанням мовлення як засобу навчання (наприклад, ведення журналу читача, реферування тощо) і академічним прогресом студентів у різних галузях знань. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити чотири групи гіпотез, які пояснюють наявність такого зв'язку (див. Таб. 1) (Klein, 2000: 318–321).

Сучасне трактування комунікації, особливо письмової, як засобу екстерналізації думки, акцентування на її розвиваючій ролі, що впливає з когнітивної теорії навчання, перетворює комунікативну підготовку на центральну ланку навчального процесу на всіх етапах освіти – від молодшої школи до університету. Узагальнюючи основні постулати конструктивізму щодо взаємозалежності та взаємозумовленості процесів мислення, мовлення і навчання, можемо стверджувати, що ця теорія лежить в основі двох провідних підходів, які застосовуються сьогодні в навчанні академічної комунікації: *когнітивно-діяльнісного* та *соціокультурного*.

Опираючись на теоретичне підґрунтя теорії конструктивізму, *когнітивно-діяльнісний підхід* (далі – КДП) водночас інтегрував ідеї американської педагогіки прогресивізму Дж. Дьюї та

Таблиця 1

Гіпотези, що пояснюють зв'язок між письмом і когнітивним розвитком

Гіпотеза	Гіпотеза Дж. Бріттона	Гіпотеза спрямованого вперед пошуку (search forward hypothesis)	Модель трансформування знань К. Берейтера, П. Буртіс, М. Скардамалія	Гіпотеза жанрової детермінованості
Сутність	Висловлює припущення про когнітивні переваги акту вербалізації: думка оформлюється в той момент, коли її вимовляють або записують.	Письмо виступає засобом фіксації думки, яку можна далі доопрацювати. Вправляючись у цьому, студент розвиває здатність до критичного оцінювання, встановлення та реорганізації зв'язків між ідеями, вміння робити умовиводи.	Передбачає застосування складних комунікативних стратегій, спрямованих на подолання суперечностей між риторичною метою висловлювання та можливостями його вербального наповнення. Вирішуючи поставлене завдання, автор застосовує критичне мислення і досягає кращого розуміння понять, якими оперує.	Структура текстів, над якими працюють студенти, визначає їхній інтелектуальний розвиток. Зокрема, жанри, у яких наявні аргументація, протиставлення, метафорика, аналогія, вимагають глибокого опрацювання матеріалу, встановлення зв'язків між окремими фрагментами знань. Під час роботи над такими текстами формується асоціативне мислення студента, навички аналізу, синтезу, узагальнення тощо.

теорії ситуативного навчання (situated learning theory) Ж. Лаве і Е. Венґе. Школа прогресивізму обстоювала постулат про необхідність поєднання навчального процесу із цілеспрямованою, свідомою, соціально значущою діяльністю учня. На думку Дж. Дьюї, саме така форма навчання активує в учнях спостережливість, творчу уяву, логічне мислення, почуття відповідальності перед громадою за результати своєї діяльності, а також встановлює зв'язок між навчальним середовищем та реальним життям (Dewey, 1932: 8–9). У центрі уваги теорії ситуативного навчання – навчальне середовище, максимально наближене до автентичних життєвих, релевантних для учня ситуацій. Прихильники цієї теорії асоціюють навчання із соціалізацією індивіда в так звані діяльнісні спільноти (communities of practice), у яких він застосовує набуті знання, уміння і навички у взаємодії з іншими членами цих спільнот (Lave, Wenger, 2003). Теорія ситуативного навчання набула практичного спрямування у працях Дж. Брауна, А. Коллінза, С. Ньюмен, які вдосконалили КДП, реалізували його в навчальній технології «когнітивного учнівства» (cognitive apprenticeship), що передбачає передачу знань та формування вмінь і навичок у соціальному та функціональному контекстах (Collins et al, 1989).

У контексті комунікативної підготовки передові системи освіти, передусім у Сполучених Штатах Америки та Західній Європі, реалізували КДП у технології навчання письма як процесу. В основі цієї технології лежить послідовне відпрацювання студентами стратегій і тактик усіх етапів письма під час роботи в аудиторії під керівництвом викладача. Підготовка здійснюється за принципом поступового підвищення рівня навчальної автономії студентів (scaffolding), що дає їм змогу виробити власну технологію письма, застосовуючи яку, вони зможуть максимально розкрити свій потенціал. Не менш важливим аспектом підготовки є робота у колективі (у мікрогрупах або у парах). Під час такої праці студенти мають нагоду вербалізувати власний навчальний досвід, розділяти його з колегами, що значною мірою сприяє формуванню метакогнітивної компетентності (Curry, Hewings, 2003: 33–43).

Соціокультурний підхід (далі – СКП), який сформувався наприкінці ХХ ст., засвідчив новий етап в інтерпретації ролі й місця комунікації в діяльнісних і навчальних середовищах, отже, приніс нові методи навчання академічного письма. В основі СКП лежить ідея про дискурсні спільноти – соціальні групи, що формуються людьми, залученими до певних сфер діяльності. Такі групи

об'єднуються не лише спільними знаннями, способами діяльності, моральними цінностями й поведінковими орієнтирами, але й спільними комунікативними традиціями. Кожна дискурсна спільнота послуговується певним типовим переліком жанрів, які дають її членам можливість ефективно працювати та спілкуватися в межах групи. Вибір жанрів, які переважно використовує індивід, а отже, зміст і форма створюваних ним комунікативних продуктів (особливо письмових) визначаються належністю автора до тієї чи іншої діяльнісної (дискурсної) спільноти, його роллю та місцем в ієрархії її членів (Williams, 2003: 81).

Комунікація також виступає важливим чинником формування особистостей, інституцій та культур, що розвиваються не в ізоляції, а в динамічній взаємодії (Priog, 2006). У зв'язку із цим у науковий ужиток було введено поняття «екології письма». Відповідно до «екологічної моделі письма», запропонованої М. Купер, останнє є видом соціальної діяльності, через яку індивіди постійно залучаються до різноманітних суспільних систем. Модель дає змогу вивчати механізми взаємодії письменників у діяльнісних системах подібно до взаємодій учасників природних екосистем, припускаючи, що індивідуальні характеристики авторів та створюваних ними текстів водночас детермінують і детермінуються сукупністю характеристик усіх інших авторів і текстів у даній системі (Cooper, 1986: 367–368). Екологічна перспектива дослідження комунікації передбачає розгляд самого комунікативного процесу, його учасників, продуктів та середовища, у якому вони взаємодіють, у нерозривній єдності.

Соціокультурний підхід у теорії віддзеркалюється в жанрово-базованому підході (далі – ЖБП) до комунікативної підготовки студентів на практиці. Використання цього підходу, зокрема у процесі підготовки студентів у системі вищої освіти Сполучених Штатів Америки, було розглянуто нами раніше (Козолуп, 2014). Пригадаємо лише основні засади жанрово-базованого підходу до навчання академічного письма. ЖБП тісно пов'язує академічну комунікативну підготовку студентів з їхньою мовною соціалізацією. Отже, найефективнішим способом оволодіння академічною комунікативною компетентністю є занурення індивіда у відповідні фахово-академічні дискурсні спільноти, опанування їхнього жанрово-лінгвістичного апарату шляхом спостереження за цими спільнотами в дії й особистим залученням до них. Найпоширенішими технологіями навчання академічного письма в рамках ЖБП є технологія жанрового аналізу та технологія польового дослі-

дження. Перша передбачає виконання студентами індивідуального або групового проекту, під час якого перед ними поставлено завдання дослідити певний жанр (або групу жанрів) письмової комунікації, виявивши, розкривши й описавши його лінгвістичні, структурні, змістові, риторичні та соціокультурні характеристики. Здійснюючи аналіз текстів відповідних жанрів, студенти залучаються до дослідницько-пошукової діяльності, що підвищує їхню навчальну мотивацію.

Технологія польового дослідження занурює студента в цільові діяльнісні спільноти, що дає можливість отримати власний практичний та комунікативний досвід, будучи безпосереднім учасником процесів, які там відбуваються. Завдання студента – зібрати якомога більше інформації про жанри комунікації в певній дискурсивній спільноті шляхом спілкування та співпраці з її членами. Як і у випадку з технологією жанрового аналізу, студенти залучаються до дослідницької роботи з використанням таких науково-пошукових методів, як спостереження, інтерв'ю, збір зразків текстів та їх контент-аналіз. Активні, творчі, проєктні методи навчання, які застосову-

ються в обох технологіях, забезпечують високий рівень засвоєння знань.

Висновки. Розглянувши теоретичні основи навчання академічного письма у прогресивних системах вищої освіти, можемо констатувати, що теоретичне підґрунтя сучасної академічної комунікативної підготовки студента становить теорія конструктивізму, у світлі якої мовлення виконує дві важливі функції: соціальну та навчальну, будучи водночас засобом поширення знань й інструментом пізнання. Ця теорія лежить в основі когнітивно-діяльнісного та соціокультурного підходів до навчання академічного письма у вищій школі. Когнітивно-діяльнісний підхід наголошує на активній, свідомій, цілеспрямованій природі навчання в дії. Соціокультурний підхід робить акцент на соціалізації (зокрема мовній) індивіда у відповідні діяльнісні (дискурсивні) спільноти як центральній ланці навчального процесу. У рамках обох підходів застосовуються сучасні прогресивні технології та методи навчання академічного письма, подальше вивчення та поступове впровадження яких у навчальний процес в українських ЗВО дозволить підвищити якість комунікативної підготовки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Козолуп М. Застосування жанрово-базованого підходу до академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей в університетах США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2014. № 49. С. 97–104.
3. Britton J. Language and learning. London : Penguin, 1970. 295 p.
4. Collins A., Brown J., Newman S. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction : Essays in honor of Robert Glaser* / L. Resnick (Ed.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1989. P. 453–494.
5. Cooper M. The ecology of writing. *College English*. 1986. № 48 (4). P. 364–375.
6. Curry M., Hewings A. Approaches to teaching writing. *Teaching academic writing: A toolkit for higher education* / C. Coffin, M. Curry, S. Goodman (Eds.) London ; New York : Routledge, 2003. P. 19–44.
7. Dewey J. The School and Society. Revised edition. Chicago, IL : The University of Chicago Press, 1932. 164 p.
8. Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology / J. Roedelein. Westport, CT : Greenwood Press, 1998. 579 p.
9. Klein P. Elementary students' strategies for writing-to-learn in science. *Cognition and Instruction*. 2000. № 18 (3). P. 317–348.
10. Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York : Cambridge University Press, 2003. 142 p.
11. Ozer O. Constructivism in Piaget and Vygotsky. *The Fountain*. 2004. № 48. URL: <https://fountainmagazine.com/2004/issue-48-october-december-2004/constructivism-in-piaget-and-vygotsky> (дата звернення 16.02.2020)
12. Prior P. A sociocultural theory of writing. *Handbook of writing research* / C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.) New York : Guilford Press, 2006. P. 54–66.
13. Williams J. Preparing to teach writing: research, theory, and practice. 3rd ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 418 p.

REFERENCES

1. Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiia cheloveka. [Psychology of Human Development]. M. : Izd-vo Smisl; Eksmo, 2005. 1136 p. [in Russian].
2. Kozolup M. S. Zastosuvannia zhanrovo-bazovanoho pidkhodu do akademichnoi komunikativnoi pidhotovky studentiv pryrodnychkh spetsialnostei v universytetakh SSHA [Applying Genre-based Approach to Academic Communication Teaching to Science Majors at the US Universities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektvy – Pedagogical sciences: Reality and prospects*. 2014. № 49. pp. 97–103. [in Ukrainian].

3. Britton J. N. Language and learning. London : Penguin, 1970. 295 p. [in English].
4. Collins A., Brown, J., Newman S. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1989. pp. 453–494. [in English].
5. Cooper M. The ecology of writing. *College English*. 1986. № 48 (4), pp. 364–375. [in English].
6. Curry M., Hewings A. Approaches to teaching writing. In C. Coffin, M. Curry, S. Goodman (Eds.) *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London & New York : Routledge, 2003. pp. 19–44. [in English].
7. Dewey J. *The School and Society*. Revised edition. Chicago, IL : The University of Chicago Press, 1932. 164 p. [in English].
8. Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology. [J. E. Roedelein]. Westport, CT : Greenwood Press, 1998. 579 p. [in English].
9. Klein P. D. Elementary students' strategies for writing-to-learn in science. *Cognition and Instruction*. 2000. № 18 (3), pp. 317–348. [in English].
10. Lave J., Wegner E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press, 2003. 142 p. [in English].
11. Ozer O. Constructivism in Piaget and Vygostky. *The Fountain*. 2004. № 48. Available at: <https://fountainmagazine.com/2004/issue-48-october-december-2004/constructivism-in-piaget-and-vygotsky> (Accessed 16 Feb. 2020). [in English].
12. Prior P. A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research*. New York : Guilford Press, 2006. pp. 54–66. [in English].
13. Williams J. D. *Preparing to teach writing: research, theory, and practice*. 3rd ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 418 p. [in English].

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209478>**Yuliia KOPOCHYNSKA,**

orcid.org/0000-0001-5018-3747

Candidate of Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) youliaco@ukr.net

FORMATION OF THE ACTIVITY-OPERATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

The aim of the article is to investigate the peculiarities of the formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy and to diagnose the developed system. The activity-operational component is manifested in specific actions and is implemented in stages. The first stage – observation of actions, words, gestures, actions of other people, effective use of active listening, active vision and active empathy, the second stage – interpretation and understanding of the behavior of others, the third stage – conclusions and evaluation of correctness, adequacy of their actions in a given situation. Formation of activity-operational component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological) and principles, continuity of orientation and differentiation). Indicators and levels of activity-operational component are characterized. It is established that the activity criterion presupposes the understanding of competence as a component of professional identity. This criterion reflects the attitude to specific activities and categories of patients / clients, the result of which is self-expression. According to the results of the analysis of the data of the pedagogical experiment, it is established that the level of formation of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy of the experimental and control groups according to the activity criterion has increased. The conducted pedagogical experiment allowed to establish that the selected methodological approaches and principles allow to ensure the formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions.

Key words: activity-operational component, professional identity, activity criterion of diagnostics of professional identity, professional education, physical therapy, ergotherapy.

Юлія КОПОЧИНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-5018-3747

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) youliaco@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНО-ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Мета статті – дослідити особливості формування діяльнісно-операційного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії та провести діагностику розробленої системи. Діяльнісно-операційний компонент виявляється в конкретних діях і реалізовується поетапно. Перший етап – спостереження за вчинками, словами, жестами, діями інших людей, ефективне використання прийомів активного слухання, активного бачення й активного співпереживання, другий етап – інтерпретація і розуміння поведінки іншого, третій етап – висновки й оцінювання правильності, адекватності своїх дій у певній ситуації. Формування діяльнісно-операційного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти, методологічних підходів (акмеологічний, гносеологічний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, синергетичний та праксеологічний) та принципів (професійної спрямованості, систематичності, неперервності та наступності, єдності індивідуалізації та диференціації). Охарактеризовано показники та рівні діяльнісно-операційного компонента. Встановлено, що діяльнісний критерій передбачає розуміння компетентності як складової частини професійної ідентичності. Даний критерій відображає ставлення до конкретних видів діяльності і категорій пацієнтів/клієнтів, результатом якого є самовираження.

За результатами аналізу даних педагогічного експерименту встановлено, що рівень сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії експериментальної та контрольної груп за діяльнісним критерієм підвищився. Проведений педагогічний експеримент дозволив встановити, що виділені методологічні підходи та принципи дозволяють забезпечити формування діяльно-операційного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти.

Ключові слова: діяльно-операційний компонент, професійна ідентичність, діяльнісний критерій діагностики професійної ідентичності, професійна освіта, фізична терапія, ерготерапія.

Statement of the problem. Today, the domestic system of professional education of specialists in physical therapy and ergotherapy, where modernization processes are taking place, is a question of professional competence of graduates of higher education institutions. The ability of a physical therapist / ergotherapist to find his place in the professional space is determined by his readiness for independent professional activity and willingness to quickly navigate in the modern multidisciplinary space, constantly self-improvement, critically considering their professional development and contribution to health care.

In such circumstances, the main result of higher education institutions that train specialists in physical therapy and ergotherapy is the possibility of comprehensive assignment of graduates of basic cultural and professional competencies, in which the willingness and ability to solve standard problems of professional activity in interaction is important among professional education (Dmitriieva and Kopychynska, 2019; Kopychynska and Dmitriieva, 2020).

Research analysis. Activity operational approach in modern scientific research in pedagogy is considered as a methodological (Hammond et al., 2016; Paskaleva, 2016). The urgency of the problem is based on the need to select the content of the system of didactic management of the activity-operational component. In the process of implementing the goals and objectives of didactic management activity-operational component is provided by a set of actions, methods aimed at creating a methodological system for managing the training of future specialists in physical therapy, ergotherapy, and actualizes the personality of physical therapist or ergotherapist, and optimizes for their development.

The urgency of the studied problem is due to the lack of a holistic study to reveal the content of the formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Purpose of the article – to investigate the peculiarities of the formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy and to diagnose the developed system.

Presenting main material. The activity-operational component of professional identity directly reflects the essence of the rehabilitation process, which is implemented by appropriate methods, techniques and forms of rehabilitation.

In the study, we consider the activity-operational component as one that characterizes the ability to perform actions that form a professional identity, the ability to solve complex specialized tasks and tests.

The activity-operational component is manifested in specific actions and is implemented in stages. The first stage – observation of actions, words, gestures, actions of other people, effective use of active listening, active vision and active empathy, the second stage – interpretation and understanding of the behavior of others, the third stage – conclusions and evaluation of correctness, adequacy of their actions in a given situation.

Scientists differently determine the sequence of these stages in the structure of the studied phenomenon. However, the absence of at least one of them will lead to an inaccurate definition of the features and levels of professional identity (Pavliuk, 2009).

Formation of activity-operational component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological) and principles, continuity of orientation and differentiation).

The principle of professional orientation reflects the training of specialists in physical therapy, ergotherapy for professional activities, in which a set of knowledge, skills and abilities allows to perform activities to determine and improve quality of life and motor potential, in promoting healthy lifestyles, prevention, treatment / intervention, habilitation and rehabilitation. Further professional training is improved in the process of labor activity through the system of advanced training and self-education. This principle of professional orientation reflects the construction of a system of professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy, taking into account the types of professional activities: comprehensive examination / assessment of an individual patient / client or the needs of a group of clients;

evaluation of the results obtained during the examination / evaluation for making clinical decisions concerning patients / clients; diagnosis, prognosis and development of an intervention plan; providing advice within its competence and determining when exactly patients / clients should turn to other specialists; implementation of the intervention / treatment program; determining the results of any intervention / treatment; providing recommendations for independent work.

The principle of systematicity is a classic principle of didactics and is based on the following scientific principles: all actions on a person are effective only when they are purposeful and carried out in the system. Systematic means the orderliness of the knowledge system as the content of learning. In addition, each subject has its own scientific logic, its own system of concepts that follow from each other; each subject has its own patterns that reflect certain facts and phenomena. The principle of systematicity is associated with the laws of cognitive and practical activities of students. Material is considered mastered if a person has formed a system of associations and connections between old, acquired knowledge and new. At the same time, systematic thinking as a characteristic of a developed mind means that the human brain works more efficiently if it receives a load regularly, systematically and in certain portions.

Systematicity also means the need to establish links between topics and sections of the discipline, to establish interdisciplinary links, as each student is taught not one discipline, but several. This will contribute to a holistic view of the studied subjects, understanding the relationship and interdependence of various objects and phenomena. Also, this principle reflects the procedural side of learning, which must be built in a certain system. Training of a specialist in physical therapy, ergotherapy as a managed systematized process requires planning and is carried out in accordance with the developed program-methodical materials, which determines the system of the teacher's work in the process of professional training and allows to structure educational material. Systematization should also be manifested in the organization of the learning process, in the requirements for students in the system of each lesson. Systematic should be in the work of the student, manifested in the systematic preparation for classes, work in the classroom.

The principle of continuity and continuity reflects the length of the training process over time, its structure and stage nature. This principle also expresses the temporal and spatial connection of the stages of professional training of future specialists in physical therapy and ergotherapy. Continuity means building

a training system from the beginning of vocational training. The course of professional training is realized as a progressive movement aimed at mastering new knowledge in certain disciplines and on the basis of interdisciplinary links, to build a system of practical training that allows to master professional skills, technologies and form professionally significant personality traits of the future specialist. The mechanism of continuity in training is continuity, which involves the preservation at each stage of training of basic knowledge, basic skills and personality traits, formed earlier in the previous stages.

The principle of unity of individualization and differentiation is considered in pedagogical science as connected with the account of age and individual features. Within its framework, «individualization» is seen as taking into account the individual characteristics of each individual, as each person is a unique individual, which is determined by the unity and integrity of each person's development. Each person has their own needs, their own individual inclinations, aptitudes and abilities. Hence, the approach to the student should be implemented taking into account his individual characteristics. On the other hand, individualization may not correlate with the need to take into account the individual characteristics of each, but to assume a certain differentiation, as it is difficult to fully individualize the training process.

Diagnosis of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in the study, we conducted on the basis of activity criteria.

The activity criterion presupposes an understanding of competence as an integral part of professional identity. We propose to consider the activity criterion as a subjective idea of the future specialist in physical therapy, ergotherapy about their readiness to work in a particular area of professional activity. This criterion reflects the attitude to specific activities and categories of patients / clients, the result of which is self-expression.

Indicators of the activity criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are the ability to apply and adhere to moral norms, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians to conduct physical therapy, ergotherapy; ability to take into account factors that may affect the effectiveness of communication, use open and closed questions, identify and interpret nonverbal communication signals, communicate professionally and clearly with patients / clients, guardians, family members, relatives and all participants in the rehabilitation process; critically analyze the existing rehabilitation practice,

based on modern scientific data; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activities.

The basic level of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by activity criteria is characterized by the ability to apply and adhere to moral norms, professional ethics, obtain the consent of the patient / client or guardians to conduct physical therapy, ergotherapy; ability to communicate professionally and clearly with patients / clients, guardians, family members, relatives and all participants in the rehabilitation process; lack of ability to analyze existing rehabilitation practices based on current scientific data; ability to apply knowledge in practice.

The advanced level of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by activity criteria is characterized by the ability to apply and adhere to moral norms, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians to conduct physical therapy, ergotherapy; the ability to communicate professionally and clearly with patients / clients, guardians, family members, relatives and all participants in the rehabilitation process; ability to analyze existing rehabilitation practice, based on modern scientific data; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activities.

The highest level of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by activity criteria is characterized by the ability to apply and adhere to moral norms, professional ethics, obtain the consent of the patient / client or guardians to conduct physical therapy, ergotherapy; take into account factors that may affect the effectiveness of communication, use open and closed questions, identify and interpret nonverbal communication signals, communicate professionally and clearly with patients / clients, guardians, family members, relatives and all participants in the rehabilitation process; critically analyze the existing rehabilitation practice, based on modern scientific data; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activities.

The pedagogical experiment was attended by 131 students of the Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, Poltava Institute of Business Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, National Technical University of Ukraine "I. Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", which were classified as experimental and groups.

As a result of the pedagogical experiment it was found that the data characterizing the formation of

professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy increased in the experimental group from 24 ± 6 to 45 ± 12 and in the control group from 23 ± 9 to 35 ± 10 . According to the diagnostic results After the pedagogical experiment, a difference was revealed between the indicators of future specialists in physical therapy, ergotherapy of experimental (45 ± 12) and control (35 ± 10) groups, which characterize the formation of professional identity.

The dynamics of the levels of formation of professional identity of future specialists in physical therapy by activity criterion, ergotherapy is also revealed.

It was found that before the pedagogical experiment 44 students (61,97%) of the experimental and 35 students (58,33%) of the control groups demonstrated that their professional identity by activity criterion is at a basic level. The advanced level of formation of professional identity was shown by the results of 23 students of the experimental and 22 students of the control groups, which is 32,39% and 36,67%, respectively. The highest level of professional identity formation according to the activity criterion was demonstrated by 4 students (5,63%) of the experimental group and 3 students (5%) of the control group.

After the pedagogical experiment, the basic level of professional identity according to the activity criterion was demonstrated by 5 students of the experimental group and 14 students of the control group, which is 7,04% and 23,33%, respectively. The advanced level of formation of professional identity according to the activity criterion was demonstrated by 24 students of the experimental group and 29 students of the control group, which is 33,08% and 48,33%, respectively. The highest level of professional identity formation according to the activity criterion was demonstrated by 42 students (59,15%) of the experimental group and 17 students (28,33%) of the control groups.

According to the results of the analysis of the data of the pedagogical experiment, we can say that the level of formation of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy of the experimental and control groups according to the activity criterion has increased. This statement is confirmed by the fact that in the experimental group the number of students with the basic level of formation of professional identity by activity criterion decreased by 54,93%, in the control – by 35%; the number of students with advanced level increased in the experimental group by 1,41%, in the control group by 11,66%; the number of students whose professional identity is formed at the highest level increased in the experimental group by 53,52%, in the control by 23,33%.

These indicators indicate the positive dynamics of the formation of professional identity in future specialists in physical therapy, ergotherapy by activity criteria, which took place during the pedagogical experiment.

Conclusions. Based on the study, it is established that the formation of activity-operational component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological orientation) and principles, continuity and continuity, unity of individualization and differentiation). Diagnosis of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in the study, we conducted on the basis of activity criteria. Indica-

tors and levels of activity-operational component are characterized. It is established that the activity criterion presupposes the understanding of competence as a component of professional identity. This criterion reflects the attitude to specific activities and categories of patients / clients, the result of which is self-expression. The conducted pedagogical experiment allowed to establish that the selected methodological approaches and principles allow to ensure the formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions.

A promising issue for further research is the study of other parts of the system of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

BIBLIOGRAPHY

1. Дмітрієва Н., Копочинська Ю. Організація міжпрофесійної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 195–206. DOI: 10.24139/2312-5993/2019.07/195-206.
2. Копочинська Ю., Дмітрієва Н. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії на основі синергетичного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : збірник наукових праць*. 2020. № 2 (122). С. 69–73. DOI: 10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).14.
3. Павлюк М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України*. Київ, 2009. Т. XI. С. 318–327.
4. Hammond R., Cross V., Moore A. The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study. *Physiotherapy*. 2016. № 102. P. 71–77. DOI: 10.1016/j.physio.2015.04.002.
5. Paskaleva R. Effect of innovations in kinesitherapy and ergotherapy training on the students' motivation for practical work. *British Medical Bulletin*. 2016. P. 321–333.

REFERENCES

1. Dmitrieva N., Kopychynska Yu. Orhanizatsiia mizhprofesiinoi osvity maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoiterapii ta erhoterapii [Organization of interprofessional education of specialists in physical therapy and ergotherapy]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2019, №7 (91), pp. 195–206. DOI: 10.24139/2312-5993/2019.07/195-206 [in Ukrainian].
2. Kopychynska Yu. V., Dmitrieva N. S. Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii na osnovi synerhetychnoho pidkhodu [Formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy on the basis of a synergetic approach]. *Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series № 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports) : Sb. scientific works*, 2020, № 2 (122), pp. 69–73. DOI: 10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).14 [in Ukrainian].
3. Pavliuk M. M. Rozvytok profesiinoi identychnosti pedahoha yak chynnyk poperedzhennia dezadaptatsii shkoliariv [Development of professional identity of a teacher as a factor in preventing maladaptation of students]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*. Kyiv, 2009, T. XI, pp. 318–327 [in Ukrainian].
4. Hammond, R., Cross, V., Moore, A. The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study. *Physiotherapy*, 2016, № 102, pp. 71–77. DOI:10.1016/j.physio.2015.04.002.
5. Paskaleva, R. Effect of innovations in kinesitherapy and ergotherapy training on the students' motivation for practical work. *British Medical Bulletin*, 2016, pp. 321–333.

Ганна КОРЧАГІНА,
orcid.org/0000-0002-2022-1623

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителів
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) aniko1404@ukr.net*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності. З різних позицій у статті розглянуто значення дефініції «інтелектуальні вміння», розглянуто різні підходи до класифікації інтелектуальних умінь. Автор надає визначення інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва й уточнює склад даних.

На основі проведеного дослідження у статті констатується, що суттєву роль у формуванні інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва відіграє музично-виконавська діяльність, якій властиві найбільш продуктивні педагогічні можливості як у плані розкриття природи виконавства, творчого інтерпретаційного процесу, так і для виявлення та формування інтелектуальних умінь. Доведено, що інтелектуалізація процесу навчання припускає збільшення теоретичної місткості занять, а також пріоритет змісту над технікою, що відповідає принципам свідомості, навчання на високому рівні труднощі, розвитку пізнавальних сил особистості, а також принципу збільшення теоретичної місткості занять музичним виконавством. Автор підкреслює, що необхідною умовою формування інтелектуальних умінь є музично-виконавська діяльність, у результаті якої відбувається відпрацювання набутих умінь у реальних умовах, оскільки саме у виконавстві особливо яскраво виражається інтелектуальна спрямованість особистості майбутнього педагога.

Зроблено висновок, що у процесі музично-виконавської діяльності з'являються сприятливі умови для формування інтелектуальних умінь, можливість проаналізувати, порівняти залежність характеру звука, його інтонаційної виразності від способу звуковидобування, динамічних, тембрових і звуковисотних можливостей різних інструментів, втілити своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальні вміння, музичне мистецтво, музично-виконавська діяльність.

Ganna KORCHAGINA,

orcid.org/0000-0002-2022-1623

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Music and Instrumental Teacher Training
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) aniko1404@ukr.net*

TO THE PROBLEM OF MUSIC ART TEACHERS INTELLECTUAL SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF MUSIC-PERFORMANCE ACTIVITY

The article is devoted to the problem of music art's teachers' intellectual skills formation in the process of music-performance activity. The definition of "intellectual skills" meaning is considered in the article from different positions; different approaches to the classification of intellectual skills have been analyzed. The author provides a definition of the intellectual skills of future music teachers and clarifies the composition of the data.

Based on the study, it is stated in the article that a significant role in the formation of intellectual skills of future music teachers is determined by music-performance activity, which provides the greatest productive pedagogical options in order to reveal the nature of performance, creative interpretation process and it has also great potential to identify and develop intellectual skills. It is proved that the intellectualization of the learning process involves increasing the theoretical capacity of classes, as well as the priority of content over technology that meets the principles of consciousness, study at a high level of difficulty, development of cognitive powers, and the principle of music-performance classes theoretical capacity increasing. The author emphasizes that a necessary condition for the formation of intellectual skills is musical-performance activity, which results in the development of acquired skills in real conditions, because it is in the performance the intellectual orientation of the future teacher is expressed especially clear.

It is concluded that there are favorable conditions for the formation of intellectual skills in the process of music-performance activity, it is possible to analyze, compare the dependence of the nature of sound, its intonation expressiveness on the method of sound production, dynamic, timbre and pitch capabilities of various instruments, vision of beauty in various musical and creative manifestations.

Key words: intellect, intellectual skills, musical art, music-performing activity.

Постановка проблеми. Сучасна українська теорія та практика мистецької освіти спрямована на формування фахівців широкого профілю, які здатні поєднувати організаторську, педагогічну, просвітницьку, виконавську діяльність, володіти новими музичними інформаційними технологіями. Від учителя музичного мистецтва великою мірою залежить здатність дітей виражати власне ставлення до мистецтва, розвиток потреби дитини у спілкуванні з мистецтвом. На етапі виникнення інтелектуально-інформаційної цивілізації необхідні нові підходи до формування професійних якостей фахівців. Частка інтелектуальної діяльності, яка щорічно зростає, ставить одним із важливих завдань формування інтелектуальних умінь.

Аналіз досліджень. Музично-виконавська діяльність учителя музичного мистецтва є складовим компонентом системи професійного навчання. Окремі аспекти цього виду діяльності відображені у спеціальних публікаціях Л. Арчажникової, Н. Білої, Р. Верхолаз, В. Живої, З. Квасниці, О. Кузнецової, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Рудницької, З. Рум'янцевої, О. Скрипкина, Т. Смирнової, М. Черниш, І. Шинтяпіної, О. Щолокової та інших.

Теоретичні основи розв'язання проблеми формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців широко представлені в низці психолого-педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, О. Башманівський, Л. Виготський, П. Гальперін, Є. Кабанова-Меллер, С. Лазаревський, В. Лозова, Н. Менчинська, В. Паламарчук, Т. Шамова, І. Якиманська й інші), у яких учені визначають психологічні закономірності розумового розвитку, суті інтелектуальних умінь, способів їх формування.

Мета статті – розкрити зміст поняття «інтелектуальні вміння», розглянути різні підходи до класифікації інтелектуальних умінь та місце музично-виконавської діяльності у формуванні інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У психології теоретичні основи вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь та здібностей досліджували Х. Айзенк, Д. Векслер (проблема психометричних досліджень інтелекту); Ж. Піаже (рівень сформованості мислиневих операцій особистості); С. Рубінштейн, О. Леонтьєв (психологічна теорія інтелектуальної діяльності); М. Холодна (дослідження психології інтелекту).

Довгий час інтелект ототожнювали з мисленням і не розглядали як єдину когнітивну систему чи загальну здібність. Необхідно зауважити, що ці поняття пов'язані одне з одним, але не є тотож-

ними. Ф. Клікс зазначає, якщо слово «мислення» позначає процес, то під інтелектом ми розуміємо якість цього процесу (Клікс, 1983: 185). На його думку, інтелект відображає високу якість розумових процесів, що проявляються у простоті, оптимальності й ефективності методів, які використовуються для досягнення поставленої мети (Клікс, 1983). Формування інтелекту в музиці «здійснюється, як і у всякій іншій області, у процесі поповнення, збагачення персонального досвіду індивіда, ґрунтується на русі від незнання до знання, від знань нижчого порядку до знань вищого порядку, від знань менш диференційованих і поглиблених до знань більш диференційованих і поглиблених тощо» (Цыпин 1984: 133).

У контексті вивчення зв'язків між мисленневими і логічними операціями Н. Менчинська багато уваги приділила вивченню сутності поняття «інтелектуальне вміння» (Менчинська, 1989). Велику увагу цій проблемі також приділили педагоги Ю. Бабанський, Л. Воробйова, В. Гриньова, М. Данилов, І. Лернер, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, В. Решетніков, М. Скоткін, В. Сластьонін, В. Смагін, А. Усова, Т. Шамова та ін.

Так, Т. Шамова розглядає інтелектуальні вміння як «уміння здобувати й переробляти інформацію»: це володіння розумовими операціями, уміння виділяти в досліджуваному головне (Шамова, 1990: 45).

Л. Таренко вважає, що «інтелектуальні вміння – це сукупність дій і операцій з отримання, переробки та застосування інформації в освітній діяльності» (Таренко, 2008).

О. Лаврентьева зазначає, що інтелектуальні вміння забезпечують функціонування інтелекту як інтегрального утворення у структурі особистості (Лаврентьева, 2005).

Розходження у визначенні поняття «інтелектуальні вміння» зумовлюють і різноманітність класифікації вмінь.

Так, Ю. Бабанський пропонує таку класифікацію інтелектуальних умінь:

- мотивувати свою діяльність;
- сприймати інформацію;
- раціонально запам'ятовувати;
- осмислювати матеріал і виділяти головне;
- розв'язувати проблемні завдання;
- працювати самостійно;
- контролювати навчально-пізнавальну діяльність (Бабанський, 1982).

В. Сластьонін до групи інтелектуальних умінь відносить такі:

- аналізу, виділення головного і другорядного, систематизації та класифікації;

- асоціативного мислення;
- генерування ідей та гіпотез;
- критичного мислення;
- рефлексивні вміння;
- здатність до прояву стійкої уваги, до її розподілу та зміни, здатність проявляти увагу (Сластенин, 1997).

М. Махмутовим були виділені такі основні інтелектуальні вміння:

- самостійно знаходити знання з різних джерел і отримувати нові шляхом самостійного дослідження й відкриття;
- використовувати отримані знання і навички для подальшої самостійної діяльності;
- застосовувати знання у практичній діяльності для вирішення життєвих проблем (Махмутов, 1972: 283–298).

О. Башманівський у своєму науковому дослідженні подає класифікацію інтелектуальних умінь за блоковою структурою, де перший блок містить продуктивно-стереотипні вміння, що ґрунтуються на роботі з навчальним матеріалом відповідно до дій за аналогією. До них належать вміння аналізувати, виділяти головне, шукати аналогії, порівнювати. Другий блок – реконструктивно-варіативні вміння, які не зводяться до алгоритму та передбачають виконання реконструктивно-варіативних дій (перенесення у схожу ситуацію): вміння узагальнення та систематизації, інтерпретаційні вміння. Вони побудовані на складніших прийомах, ніж вміння першого блока та надалі сприяють розвитку і застосуванню творчих умінь. Третій блок – творчо-рефлексивні вміння, які передбачають виконання навчальної діяльності в нових, нестандартних ситуаціях, сприяють більш самостійному опануванню знань; вміння з використанням рефлексії критично аналізувати одержані в результаті своєї діяльності досягнення; допомагають будувати моделі (Башманівський, 2009: 54).

Л. Воробйова подає класифікацію інтелектуальних умінь на основі структури розумової діяльності. Дослідниця виділяє такі розумові дії, як: реалізація (опис, пояснення, прогнозування); контроль і корекція результатів; планування. Кожна із цих розумових дій складається, у свою чергу, із сукупності розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація) та здійснюється в таких формах мислення, як доведення, поняття, судження, умовивід (Воробьева, 1990: 54–67).

Т. Ільїна розробила класифікацію інтелектуальних умінь на основі різних типів мислення, як-от:

- діалектичне – з інтелектуальними вміннями бачити в явищі єдність протилежностей, виявляти тенденції їх розвитку;

- логічне – з умінням логічного оброблення інформації, встановлення зв'язку, зведення її до системи, вивчення понять логічного формування, доведення, відкидання та висування гіпотези;

- абстрактне – з уміннями відволікатися від неістотних ознак, виділяти загальне й суттєве, формувати абстрактні поняття;

- узагальнене – з умінням знаходити загальні принципи чи способи дій;

- категоріальне – з умінням поєднувати у класи та групи на основі найбільш істотних ознак схожості;

- теоретичне – з умінням бачити залежність і закономірність наявних зв'язків між явищами;

- індуктивне – з умінням мислити від фактів до узагальнень, від часткового до загального;

- дедуктивне – з умінням із загального виводити часткове;

- алгоритмічне – з умінням дотримуватися настанов у здійсненні певних дій;

- технічне – з умінням розуміти загальні принципи виробничих процесів, що визначають психологічну готовність до роботи з технікою (Ільїна, 1972: 48–54).

Отже, під інтелектуальними вміннями ми розуміємо вміння, які формуються у процесі особистого досвіду та передбачають успішне виконання розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо, у процесі виконання навчального завдання.

У процесі професійної музично-педагогічної підготовки застосовуються різні види аналізу, а саме:

- аналіз власного інструментального, вокального виконання або диригування;

- аналізі обговорення виконання і диригування інших, характеристика виконавських досягнень цілого колективу на заняттях хорового класу або оркестру;

- аналіз структури твору і виявлення комплексу засобів музичної виразності;

- аналіз характеру звучання;

- аналіз музичного твору загалом, виявлення закономірностей образного змісту та втілення їх у комплексі формоутворюючих засобів.

Уміння аналізу розвивається за певною послідовністю. Спочатку судження мають загальний характер. Часто студенти не можуть доказово підтвердити, аргументувати власні міркування, проте надалі вони привчаються до аргументованих характеристик.

Для професійної діяльності вчителя музичного мистецтва питання аналізу музики не менш актуальне, ніж для виконавця або концертмейстера. Такі дослідники, як Л. Арчажникова, І. Гринчук, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Г. Ципін, Г. Нейгауз, у своїх працях, присвячених проблемі професійної підготовки вчителя музики, звертали увагу на значення вміння аналізувати музичні твори.

Для вчителя музичного мистецтва аналіз є необхідним творчим навиком, за допомогою якого можна «озвучити» внутрішнім слухом незнайомий твір із позиції акустичної точності, з відтворенням його художніх якостей. Саме тому вміння аналізувати музичні твори є одним із засобів безперервного професійного саморозвитку, оскільки результатом цього аналізу є вибір індивідуального інтерпретаційного плану майбутнього твору, аргументованого не тільки з вузькоспеціальних позицій (виконавські традиції, техніка), але й також з опорою на базові положення сучасної теорії музики. Під час аналізу музичних творів відбувається процес опанування знань і умінь, які необхідні для повноцінного музичного сприймання.

Як зазначає О. Ростовський, «аналіз музичного твору на уроці музики є аналізом художньо-педагогічним. Художнім – тому, що аналізується твір мистецтва, і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання. Художньо-педагогічний аналіз забезпечує естетичне засвоєння твору, сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва в їх єдності» (Ростовський, 1989: 46).

Аналіз музичного твору можливий також і з позицій його вже зафіксованого виконання різними музикантами, коли разом із нотним авторським текстом та іншими матеріалами аналізуються, а потім узагальнюються та систематизуються характерні особливості реального звукового трактування твору.

Уміння шукати аналогії та порівнювати передбачає пошук схожості та подібності в загалом відмінних предметах і явищах за певними властивостями, ознаками або відношеннями.

Для вчителя музичного мистецтва важливо вміти шукати аналогії та порівнювати різні види мистецтва на основі внутрішньої спорідненості художніх образів, встановлювати асоціативні зв'язки між творами мистецтва, що вивчаються.

Уміння узагальнювати відіграє важливу роль у процесі навчання, оскільки воно є базою для наступного засвоєння наукових понять, визначення загальних та істотних ознак.

В. Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне (порівняння зовнішніх ознак) і теоретичне (здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного) (Паламарчук, 2000).

У музично-педагогічній діяльності обидва види узагальнень мають певні умови використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів.

Варто зазначити, що узагальнення знань передбачає їх систематизацію. Послідовне здійснення систематизації є необхідною умовою формування узагальнених знань, що творчо використовуються в різних ситуаціях.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що у процесі музично-виконавської діяльності з'являється можливість проаналізувати, порівняти залежність характеру звуку, вона дозволяє втілити своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах. Формування інтелектуальних умінь може мати місце в різних видах музично-виконавської діяльності, наприклад за систематичного прослуховування музики, вивчення музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін. Однак процеси розвитку музиканта особливо ефективні тоді, коли він практично, а не умоглядно, оперує музичним матеріалом.

Інтелектуалізація процесу навчання передбачає збільшення теоретичної місткості занять, а також пріоритет змісту над технікою, що відповідає принципам свідомості, навчання на високому рівні складності, розвитку пізнавальних сил особистості, а також принципу збільшення теоретичної місткості занять музичним виконавством.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
2. Башманівський О. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія. Житомир, 2009. 193 с.
3. Воробьева Л. Дидактические условия формирования интеллектуальных умений студентов педвузов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 1990. 169 с.
4. Ильина Т. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. 383 с.
5. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. Москва : Прогресс, 1983. 304 с.

6. Лаврентьева О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. 21 с.
7. Махмутов М. Теория и практика проблемного обучения. Казань : Татарское книжн. изд-во, 1972. 550 с.
8. Менчинська Н. Проблемы учения и умственного развития школьника. Москва : Педагогика, 1989. 218 с.
9. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : посібник для вчителів і керівників шкіл. Київ : Навч. книга, 2000. 151 с.
10. Ростовський О. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі : методичні рекомендації. Київ : Рад. школа, 1989. 72 с.
11. Слостенин В., Руденко Н. О современных подходах к подготовке учителя. *Педагог*. 1997. № 3. С. 6–10.
12. Таренко Л. Формирование интеллектуальных умений студентов средствами информационно-коммуникационных технологий. *Вестник ТИСБИ*. 2008. № 3. URL: <http://www.tisbi.org/science/vestnik/2008/issue3/tarenko.html> (дата звернення: 15.12.2015).
13. Шамова Т., Давыденко Т. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся : методическое пособие. Москва : «Прометей» МГПИ, 1990. 112 с.
14. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1984. 174 с.

REFERENCES

1. Babanskij Ju. K. Problemy povysheniya jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. [Problems of increasing the effectiveness of pedagogical research]. Moskva, 1982. 192 p. [in Russian].
2. Bashmaniv's'kyj O. L. Formuvannya intelektual'ny'x umin' starshoklasny'kiv u procesi navchannya predmetiv movno-literaturnogo cy'klu. [Formation of intellectual skills of high school students in the process of teaching subjects of the language and literature cycle] : monografiya. Zhy'tomy'r, 2009. 193 p. [in Ukraine].
3. Vorob'eva L. I. Didakticheskie uslovija formirovaniya intellektual'nyh umenij studentov pedvuzov. [Didactic conditions for the formation of intellectual skills of pedagogical students]. Candidate thesis. Moskva, 1990. 169 p. [in Russian].
4. Il'ina T. A. Strukturno-sistemnyj podhod k organizacii obuchenija. [Structural and systematic approach to the organization of training]. Moskva, 1972. 383 p. [in Russian].
5. Kliks F. Probuzhdajushheesja myshlenie. [Awakening Thinking]. Moskva, 1983. 304 p. [in Russian].
6. Lavrent'yeva O. O. Dy'dakty'chni umovy' formuvannya intelektual'ny'x umin' starshoklasny'kiv pry' vy'vchenni naukovy'rodny'chy'h dy'scyplin : avtoref. [Didactic mind formulate intellectual smart pupils in high school in high school in natural science disciplines] : Candidate thesis. Lucz'k [in Ukraine].
7. Mahmutov M. I. Teorija i praktika problemnogo obuchenija. [Theory and practice of problem education]. Kazan, 1972. 550 p. [in Russian].
8. Menchins'ka N. O. Problemy uchenija i umstvennogo razvitija shkol'nika. [Problems of learning and mental development of a student]. Moskva, 1989. 218 p. [in Russian].
9. Palamarchuk V. F. Yak vy'rosty'ty' intelektual'a. [How to grow an intellectual]. Ky'yiv, 2000. 151 p. [in Ukraine].
10. Rostov's'kyj O. Ya. Xudozhn'o-pedagogichny'j analiz muzy'chny'h tvoriv u shkoli. [Artistic and pedagogical analysis of musical works at school]. Ky'yiv, 1989. 72 p. [in Ukraine].
11. Slastenin V. A., Rudenko N. G. O sovremennyh podhodah k podgotovke uchitelja. [On modern approaches to teacher training]. *Pedagog*, 1997. № 3. P. 6–10. [in Russian].
12. Tarenko L. B. Formirovanie intellektual'nyh umenij studentov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. [The formation of students' intellectual skills by means of information and communication technologies]. *Vestnik TISBI*. 2008. № 3. [in Russian].
13. Shamova T. I., Davydenko T. M. Upravlenie processom formirovaniya sistemy kachestv znaniy uchashhihsja : metod. posobie. [Managing the process of forming a system of quality knowledge of students]. Moskva, 1990. 112 p. [in Russian].
14. Cyпин G. M. Obuchenie igre na fortepiانو. [Piano training]. Moskva, 1984. 174 p. [in Russian].

УДК 373.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209533>**Діана КОХАН,***orcid.org/0000-0001-7201-0839**аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) Diana_777@bigmir.net***ПЕДАГОГІЧНЕ СТИМУЛЮВАННЯ ПОЗИТИВНО-АКТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК
УМОВА ФОРМУВАННЯ ШЛЯХЕТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖІНКИ В ПІДЛІТКІВ**

У статті на основі психолого-педагогічної літератури розкрито поняття «педагогічне стимулювання» як цілеспрямований та систематичний процес спонукання до активної позиції у здійсненні певної діяльності через задоволення потреби індивіда. Метою статті є визначення сутності педагогічного стимулювання позитивно-активної мотивації до формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків як умови покращення зазначеного процесу. Акцентовується увага на тому, що передумовою формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків є наявність у них позитивно-активної мотивації, яку слід педагогічно стимулювати. Проаналізовано праці науковців (З. Равкін, Л. Литвинюк, С. Огірок та інші) щодо особливостей педагогічного стимулювання, класифікації стимулів. На основі аналізу педагогічних праць розкрито ефективність формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків за умови педагогічного стимулювання позитивно-активної мотивації означеного явища, виділено положення, які сприятимуть розвитку цього процесу (відбір стимулів відповідно до вікових особливостей та рівня знань учнів; застосування водночас матеріальних і моральних стимулів, з акцентом на останніх; систематичний і цілеспрямований вплив на потреби, задовольняючи їх, та на мотиви особистості, утворюючи їх стійку систему, що лежить в основі спрямованості особистості; кожен стимул повинен проходити через емоційну сферу індивіда; кожний вихованець в умовах стимулювання займає суб'єктну позицію у виховному процесі). Педагогічне стимулювання позитивно-активної мотивації до формування шляхетного ставлення до жінки розглядаємо як умову, яка підвищить ефективність зазначеного процесу. Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальній перевірці зазначеної педагогічної умови, вивченні готовності вчителів до здійснення педагогічного стимулювання позитивно-активної мотивації процесу формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків.

Ключові слова: педагогічне стимулювання, підлітки, позитивно-активна мотивація, стимули, ставлення до жінки.

Diana KOKHAN,*orcid.org/0000-0001-7201-0839**Postgraduate Student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy
of the Higher School of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) Diana_777@bigmir.net***PEDAGOGICAL STIMULATION OF POSITIVE-ACTIVE MOTIVATION
AS A CONDITION OF FORMATION OF NOBLE ATTITUDE TO WOMEN
IN TEENAGERS**

The article reveals the essence of the concept of “pedagogical stimulation” as a purposeful and systematic process of encouraging an active position in the implementation of certain activities through the satisfaction of individual needs. Emphasis is placed on the fact that the prerequisite for the formation of a noble attitude towards women in adolescents is the presence of positive and active motivation, which should be pedagogically stimulated. Peculiarities of adolescence that should be taken into account in the process of pedagogical stimulation are also considered, namely: social immaturity, immaturity of personal qualities, a little life experience. Pedagogical stimulation of positive and active motivation to form a noble attitude towards women is considered as a condition that will increase the effectiveness of this process. The research methodology is based on the following methods: analysis of psychological and pedagogical literature, systematization and generalization of views and achievements of scientists. The source base was the work of domestic and foreign scientists. The works of scientists (Z. Ravkin, L. Lytvyniuk, S. Ogirok and others) on the peculiarities of pedagogical stimulation, classification of stimuli are analyzed. In particular, there are such groups of incentives that contribute to the formation of readiness to be active in certain situations, which ensure the formation of value orientations in general as an individual and to a group or team; that contribute to the formation of confidence in their capabilities of their own “I”; emotional – are the formation of certain motives of the individual through the impact on emotions, human feelings. Based on the analysis of pedagogical works, the effectiveness of increasing the formation of a noble attitude to women in adolescents under the condition of pedagogical stimulation of positive and active motivation of the concept is revealed and provisions are identified that will increase this process (selection of certain incentives moral incentives, with a greater

emphasis on the latter, systematic and targeted impact on needs, meeting them, and on the motives of personal forming a stable system that underlies the orientation of the individual; each stimulus must pass through the emotional sphere of the individual; each pupil in terms of stimulation takes a subjective position in the educational process). Formation of habits of cultural behavior, development of communicative skills in communication with the opposite sex, promotion of emotional assimilation of moral norms of behavior, motivation to reveal potential of own "I" in building relations with females according to ethics rules provides a condition of pedagogical stimulation of positive active motivation attitude towards women. Prospects for further research are to reveal other pedagogical conditions that will contribute to positive changes in the development of the research process and in the experimental verification of this pedagogical condition, the study of teachers' readiness to provide pedagogical stimulation of positive motivation of adolescents.

Key words: pedagogical stimulation, adolescents, positive-active motivation, incentives, attitude towards woman.

Постановка проблеми. Останнім часом зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві нашої держави, загострили проблеми виховання моральної поведінки молодого покоління. Стало вже звичним зневажливе, грубе, егоїстичне ставлення до інших, тоді як дотримання морально-етичних норм стосовно оточення спостерігаємо епізодично. Сьогоднішнє покоління деградує в духовно-моральному сенсі, а отже, потребує підвищеної уваги до виховання високоморальної особистості, здатної самореалізуватися в соціумі. Випробовування власного «Я», застосування своїх умінь, навичок та знань на практиці, на жаль, відійшли на задній план через низку причин, зокрема страх перед поразкою («Не зможу!»), небажання до певної діяльності («Не буду!»), власне бездіяння («Чому я?»), лінч чи неактивність («Нехай той зробить/допоможе»). Саме тому виникає потреба у стимулюванні учнів. Стимули мають особливе значення у вихованні активності особистості, надають виховному процесу дієвої спрямованості та значущої позитивності на шляху до самовдосконалення.

Аналіз досліджень. Проблема педагогічного стимулювання не є новою, вона вивчається давно, проте натеper значну увагу приділяють стимулюванню навчальної діяльності, тоді як мотивування у виховному сенсі застосовується менше. Це питання виховного аспекту висвітлено в таких напрямках: розвиток духовних потреб школярів (Ю. Жаров), моральний розвиток особистості школяра (Н. Болдирев, О. Богданова), окремі методи виховання (Т. Ільїна, А. Кондратюк, Б. Ліхачов) та самовиховання (А. Кочетов), співвідношення моральних та матеріальних стимулів (К. Волков, А. Фролов), виховні можливості окремих стимулів, зокрема позитивний приклад (Г. Бойчук), престиж та суспільна думка (Ж. Завадська), педагогічна оцінка (Н. Селезньов) тощо. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема стимулювання формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків не була належно висвітлена в науково-методичній літературі.

Мета статті полягає у визначенні сутності педагогічного стимулювання позитивно-активної

мотивації до формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків як умови підвищення ефективності зазначеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Багатьма вченими (І. Зимня, Є. Ільїн, О. Орлов, П. Якобсон та інші) доведено, що найбільше впливають на поведінку, дії, вчинки особистості мотиви, які не можуть виникати самі собою, отже, потребують педагогічного стимулювання. Тому передумовою формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків є наявність у них позитивно-активної мотивації.

Під мотивами розуміють сукупність внутрішніх та зовнішніх чинників, пов'язаних із задоволенням конкретних потреб особистості, зумовлюючи ступінь виявлення та спрямованість активності (Леонтьєв, 1997). Мотив є структурним елементом мотивації. Поняття «мотивація» тлумачать як: наявність певної системи причин, що спонукають людину до здійснення чи нездійснення якихось дій у певних ситуаціях; як процес розгортання певної системи спонукань у структурі певної діяльності (Зимня, 2007; Семиченко, 2004).

Щоб отримати позитивно-активну мотивацію діяльності, потрібно залучати молодь до створення власних виховних заходів із написання плану, наповнення змісту, вибору форм та прогнозування результатів діяльності. Участь учнів у різноманітних формах організації виховних заходів допомагає активному сприйняттю моральних цінностей, здійсненню відповідних власних дій та вчинків. Отже, позитивно-активну мотивацію слід розуміти як сукупність мотивів, що спонукають особистість до конкретних дій та вчинків у певних життєвих ситуаціях. Варто враховувати й особливості підліткового віку: соціальну незрілість, несформованість особистісних якостей, невеликий життєвий досвід. Тому особливо важливо педагогічно стимулювати, спрямовувати діяльність підлітків у правильне русло.

Поняття «стимулювання» учені розглядають у широкому (мотивація, вплив, винагорода) та вузькому (мотивація до певної діяльності, через задоволення різних потреби особистості) значенні.

У довідковій літературі це поняття як процес створення стимулу (Буссел, 2009: 1392); спонукання кого-небудь до якоїсь дії певними засобами, зокрема переконанням, поданням прикладу, похвалою тощо (Яременко, Сліпушко, 2004: 714).

Поняття «стимулювання» тісно пов'язане з поняттям «стимул», яке слід також уточнити. У довідковій літературі цей термін тлумачать як: засіб зацікавити, спонукати до ініціативи, викликати в особистості активність (Кикель, 2008; Губский и др., 1997); спонукальну причину, що зумовлює динаміку психічних станів людини, її реакцію і ставлення (Полонский, 2004: 55).

У практичній діяльності А. Макаренка – дотримування принципу переходу зовнішніх стимулів у внутрішні, з наголосом на гармонійному поєднанні матеріальних та моральних у процесі духовного виховання особистості, зокрема наказ, довіра та повага до вихованця. «Варто надати підлітку можливість проявити власну ініціативу, водночас бути авторитетним помічником на його шляху становлення. Організуючи молодіжну діяльність, орієнтовану на освіту, вони повинні керуватися думкою більшості» (Макаренко, 1988). А. Макаренко зазначав, що вчитель не повинен нав'язувати власні переконання, вдаватися до прямих вказівок, адже це не принесе позитивного результату в організації процесу виховання особистісно-моральних якостей.

У своєму дослідженні С. Огірок розглядає поняття «стимул» у взаємозв'язку з потребами особистості як зовнішніми стимулами людини до певної діяльності. Учений зазначає, що «співвідношення «потреба – можливість» породжує «зацікавленість» індивіда, таким чином, з одного боку, потреба спонукає до дії, а з іншого – усвідомлюється можливість її задоволення у процесі діяльності» (Огірок, 2000: 6).

Л. Литвинюк вважає, що питання педагогічного стимулювання треба характеризувати у трьох напрямках: психологічному, соціальному, педагогічному. У психологічному аспекті науковець розглядав позитивні зміни в розвитку особистості, які залежали від урахування потреб і мотивів діяльності, у соціальному – ефективність виховного процесу полягає у створенні соціальних умов, які б спонукали вихованців до розв'язання моральних проблем, у педагогічному – використання певних стимулів для позитивних зрушень у поведінці та діяльності вихованця (Литвинюк, 2007: 13–14).

З. Равкін наголошує на тому, що педагогічне стимулювання виявляється в особливостях органі-

зації цього процесу, який повинен ґрунтуватися на гармонійному поєднанні навіювання, переконання, пояснення та створення умов, за яких пробуджувалися б як зовнішні, так і внутрішні мотиви взаємодії з оточенням (Равкін, 1972: 86). Науковець класифікував стимули в такі групи: ті, які сприяють формуванню готовності до виявлення активності в певних ситуаціях (стимули суспільної значущості, перспективи, вимоги тощо); орієнтаційні, які забезпечують формування ціннісних орієнтацій загалом як окремої особистості, так і групи чи колективу (позитивний приклад, ідеали й інші); стимули, що сприяють формуванню впевненості у можливостях власного «Я» (стимули довіри, заохочення тощо); емоційні – полягають у формуванні певних мотивів особистості через вплив на емоції, почуття людини (Равкін, 1972: 93).

Спираючись на аналіз досліджень науковців З. Равкіна, Л. Литвинюка, С. Огірка, А. Макаренка й інших, виділимо положення педагогічного стимулювання, які сприятимуть підвищенню позитивно-активної мотивації до формування шляхетного ставлення до жінок у підлітків:

- відбір певних стимулів відповідно до вікових особливостей та рівня знань учнів;
- застосування водночас матеріальних та моральних стимулів, з акцентом на останніх;
- систематичний і цілеспрямований вплив на потреби, задовольняючи їх, та на мотиви особистості, утворюючи їх стійку систему, що лежить в основі спрямованості особистості;
- кожен стимул повинен проходити через емоційну сферу індивіда;
- кожен вихованець в умовах стимулювання займає суб'єкту позицію у виховному процесі.

Отже, педагогічне стимулювання варто розглядати як цілеспрямований та систематичний процес спонукання до активної позиції у здійсненні певної діяльності через задоволення потреби індивіда.

Для педагогічного стимулювання позитивно-активної мотивації в підлітків важливо будувати зв'язки між учасниками виховного процесу, засновані на цінностях. Вони є настановами щодо стимулювання дій, учинків, поведінки людини, тобто позитивно-активної мотивації.

Ефективність виховання морально-етичних якостей підвищиться, якщо їх застосовувати на практиці, у реальних життєвих ситуаціях. Як зазначає І. Бестужев-Лада, у результаті практичної діяльності створюються умови для позитивної мотивації, а серед стимулів – особистий приклад моральної поведінки у взаємодії з навколишнім світом (Бестужев-Лада, 1988: 203–219).

Н. Шітякова вважає, що позитивна мотивація у формуванні культурної поведінки передбачає цілеспрямований процес, спрямований на виховання моральної особистості, в єдності її свідомості, моральних почуттів, совісті, волі, навичок, звичок, суспільно-цінної поведінки (Шітякова, 2004: 123–124).

На думку В. Сахарова, формування моральної поведінки, виховання моральних якостей відбувається у взаємозв'язку мотиваційної та емоційної сфери, шляхом проникнення моральних цінностей, норм, правил через емоції та почуття дитини-підлітка (Сахаров, 2010: 86). Щоб розкрити духовний потенціал особистості, необхідні умови, які сприятимуть усвідомленню моральних ідеалів, правил, які існують у суспільстві.

Педагогічні стимули становлять основу педагогічних взаємодій у морально-виховному процесі шляхом зміни стереотипів поведінки та мотивації діяльності суб'єкта. Це тому, що вони активізують рушійну силу індивіда, його моральний потенціал. Педагогічна взаємодія зумовлена взаємним проникненням зовнішніх і внутрішніх стимулів, які формують мотиваційну сферу як учителя, так і учня. Суб'єктивна позиція вчителя й учня забезпечує взаємодію з навколишнім середовищем. Стимулювання впливає на свідомі й емоційні переживання та мотиви індивіда відповідно до особливостей морального виховання

з урахуванням його специфічних властивостей, виявляється в особистісно орієнтованій діяльності. Стимулювання не може відбуватися там, де на нього не впливає інтерес та публічність, тому воно має соціальні характеристики, а активізація діяльності підлітків та вчителів є соціально трансформаційною, бо має спрямованість на моральність щодо соціуму.

Педагогічне стимулювання позитивно-активної мотивації до формування шляхетного ставлення до жінки полягає у створенні умов для формування звичок культурної поведінки, розвитку комунікативних умінь у спілкуванні із протилежною статтю, сприянні емоційного засвоєння моральних норм поведінки, мотивуванні розкрити потенціал власного «Я», будувати стосунки із представницями жіночої статі відповідно до правил етики.

Висновки. Отже, педагогічне стимулювання позитивно-активної мотивації до формування шляхетного ставлення до жінки розглядаємо як умову, яка підвищить ефективність зазначеного процесу. Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальній перевірці цієї педагогічної умови, вивченні готовності вчителів до здійснення педагогічного стимулювання позитивно-активної мотивації процесу формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бестужев-Лада И. К школе XXI в. : размышления социолога. Москва : Педагогика, 1988. 256 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / укл. і гол. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1728 с.
3. Зимняя И. Педагогическая психология : учебник. 2-е изд., доп., исправ. и перераб. Москва : Университетская книга ; Логос, 2007. 384 с.
4. Кикель П., Сороко Э. Краткий энциклопедический словарь философских терминов. 2-е изд. Минск : БГПУ, 2008. 266 с.
5. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
6. Литвинюк Л. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 25 с.
7. Макаренко А. О воспитании. Москва : Политиздат, 1988. 25 с.
8. Яременко В., Сліпущко О. Новий словник української мови. Київ : Аконті, 2004. Т. 1. 926 с.
9. Огірок С. Потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А. С. Макаренка та сучасних педагогів-новаторів) : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2000. 24 с.
10. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
11. Равкин З. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы : сборник статей. Йошкар-Ола, 1972. 258 с.
12. Сахаров В. Эмоциональные стимулы нравственного развития личности ребенка в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. *Педагогика*. 2010. № 1. С. 84–89.
13. Семиченко В. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы. Киев : Милленниум, 2004. 521 с.
14. Губский Е., Кораблева Г., Лутченко В. Философский энциклопедический словарь. Москва : Инфра-М, 1997. 576 с.
15. Шітякова Н. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования : монография. Челябинск : ЧГПУ, 2004. 172 с.

REFERENCES

1. Bestuzhev-Lada, I. V. (1988) K shkole XXI v. : razmyishleniya sotsiologa [To the school of the XXI century : reflections of a sociologist]. Moscow : Pedagogika. 256 p. [in Russian]
2. Busel, V. T. (Ed.) (2009) Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. I dopov.) / [The Great Tlumachny Dictionary of Occasionally Ukrainian Movi (with the first I additional)] Kyiv ; Irpin : VTF Perun, 1728 p. [in Ukrainian].
3. Zimnyaya, I. A. (2007) Pedagogicheskaya psihologiya : ucheb. [Educational Psychology : Textbook] (2d ed.). Moscow : Universitetskaya kniga, Logos, 384 p. [in Russian]
4. Kikel, P. V., & Soroko, E. M. (2008) Kratkiy entsiklopedicheskiy slovar filosofskih terminov [Brief Encyclopedic Dictionary of Philosophical Terms] (2-d ed.). Minsk : BGPU, 266 p. [in Russian]
5. Leontev, A. N. (1977) Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality] (2-d ed.) Moscow : Politizdat, 304 p. [in Russian]
6. Lytvyniuk, L. V. (2007) Pedahohichne stymuliuvannya profesiinoho zrostannia vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Pedagogical stimulation of professional growth of teachers of general educational institutions] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kirovohrad, 25 p. [in Ukrainian].
7. Makarenko, A. S. (1988) O vospitanii [About education]. Moskva : Politizdat. 25 p. [in Russian]
8. Yaremenko, V. & Slipushko, O. (2004) Novyi slovnyk ukrainskoi movy [New Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv : Akonit, T. 1, 926 p. [in Ukrainian].
9. Ohirok, S. S. (2000) Potreby i stymuly yak systemoutvoriuiuchi faktory rozvytku osobystosti (na materialakh pedahohichnoi spadshchyny A. S. Makarenka ta suchasnykh pedahohiv-novatoriv) [Needs and incentives as system-forming factors of personality development (based on the materials of A. S. Makarenko's pedagogical heritage and modern innovators)] (Extended abstract of Candidate's thesis). Luhansk, 24 p. [in Ukrainian].
10. Polonskiy, V. M. (2004) Slovar po obrazovaniyu i pedagogike [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moscow : Vysshaya shkola, 512 s. [in Russian].
11. Ravkina, Z. I. (1972) Problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya i metodologii issledovaniy istorii sovetskoy shkoly : sb. st. [Problems of pedagogical stimulation and research methodology of the history of the Soviet school: Sat. Art.]. Yoshkar-Ola, 258 p. [in Russian]
12. Saharov, V. A. (2010) Emotsionalnyie stimulyi npravstvennogo razvitiya lichnosti rebenka v pedagogicheskom nasledii V. A. Sukhomlinskogo [Emotional incentives for the moral development of a child's personality in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky]. *Pedagogika – Pedagogy*. (1). p. 84–89. [in Russian]
13. Semichenko, V. A. (2004) Problemyi motivatsii povedeniya i deyatel'nosti cheloveka. Modulnyi kurs psihologii. Modul "Napravlennost". Lektsii, prakticheskie zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatel'noy raboty [Problems of motivation of behavior and human activities. Modular Psychology Course. The module "focus". Lectures, practical exercises, assignments for independent work]. Kyiv : Millennium, 521 p. [in Russian]
14. Gubskiy, E. F. (Eds), Korableva, G. V. (Eds) & Lutchenko V. A. (Eds) (1997) Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : INFRA-M, 576 p. [in Russian]
15. Shityakova, N. P. (2004) Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika duhovno-npravstvennogo vospitaniya shkolnikov v usloviyah modernizatsii obrazovaniya : monograph [Theoretical and methodological foundations and practice of spiritual and moral education of students in the modernization of education: monograph]. Chelyabinsk : ChGPU, 172 p. [in Russian].

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209534>

Олена КРАВЕЦЬ,

orcid.org/0000-0001-5622-8969

старший викладач кафедри іноземних мов

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *el.kravets73@gmail.com*

РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ ВУЗІВ

У статті розглядається проблема розвитку м'яких навичок у здобувачів вищої освіти на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Увага приділяється тому, що до 2011 року на розвиток м'яких навичок освітні програми не звертали уваги. Уважалося, що ці навички немає потреби виховувати. У 2012 році після опитування роботодавців з'ясувалося, що кожен роботодавець бажає мати співробітника, який може працювати в колективі, вирішувати важкі завдання, креативно мислити, бути мотивованим, мати позитивний настрій. Проєкт «Рейтинг ВНЗ України «Компас-2012»» провів дослідження стосовно різних аспектів діяльності закладів вищої освіти, досвіду працевлаштування, професійних навичок і компетенцій випускників. У 2012 році в рамках дослідження було опитано представників 845 великих і середніх компаній-роботодавців та 1 156 випускників із 232 вищих навчальних закладів України. На думку роботодавців, сучасний випускник повинен бути амбіційним, ініціативним, активним, цілеспрямованим. Роботодавці вважають серйозним недоліком «відсутність (або недостатній рівень володіння) так званих soft skills, як-от: «комунікабельність, уміння презентувати, вести переговори, емоційний контроль»». Як свідчать результати якісного дослідження, розвиток таких навичок становить стандартну частину програми навчання нових співробітників у багатьох компаніях.

Мета статті – виявити, по-перше, що таке м'які навички, які м'які навички роботодавці бажали бачити у своїх спеціалістів у 2012 і у 2020 роках; по-друге, розглянути ресурси з іноземної мови, які допомагають виховувати та розвивати м'які навички у здобувачів вищої освіти немовних вишів.

У статті дано визначення м'яким навичкам та зроблено аналіз сучасних потреб роботодавців. Пропонується на прикладі підручника “Market Leader” розглянути, як можна виховувати та розвивати м'які навички на заняттях з англійської мови. Для прикладу надається опис частини заняття.

Висвітлюються необхідність, доцільність і можливість розвитку soft skills на звичайному занятті з англійської мови за умови правильно підібраних ресурсів.

Ключові слова: м'які навички, потреби роботодавців, креативність, мотивація, самооцінка.

Olena KRAVETS,

orcid.org/0000-0001-5622-8969

Senior Teacher of Foreign Languages Department

of Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) *el.kravets73@gmail.com*

THE SOFT SKILLS DEVELOPMENT BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSE IN HIGHER EDUCATION SUPPLIERS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article describes the problem of soft skills development among the higher education suppliers at the lessons of foreign language for special purpose. The absence of the development of soft skills in the educational curriculum before 2011 is lighted. It was believed that it there was not the necessity in the upbringing of these skills. In 2012, after the employers survey revealed that every employer wants to have an employee who can work in a team, to solve difficult problems, to think creatively, be motivated, have a positive attitude. The project “Rating of universities in Ukraine “Compass 2012”” conducted a study on various aspects of the university experience, employment, skills and competences of graduates. In 2012, the study surveyed representatives of the 845 large and medium-sized employers and 1 156 of the 232 graduates of Ukraine higher educational institutions. According to employers the modern graduate must be ambitious, initiative, active, purposeful. Employers consider as a serious fault “the lack of (or insufficient level of possession) of so-called soft skills: “communication skills, ability to give presentations, negotiate, and emotional control””. As evidenced by the results of qualitative research, the development of such skills is a standard part of the training program for new employees in many companies.

The purpose of this article is to identify, firstly, what is the meaning of soft skills and which soft skills employers want to see in their professionals in 2012 and in 2020, and secondly, to consider resources in a foreign language, which help to educate and develop the soft skills of the higher education suppliers of non-linguistic universities.

The article gives definitions of soft skills and analyzes the current needs of employers. The textbook Market Leader is offered as an example of how to nurture and develop soft skills in the English classroom. The part of the English lesson is proposed as an evidence of the real possibility to develop soft skills during the lesson.

The importance, desirability and feasibility of soft skills development into everyday English lessons, provided the right mix of resources is highlighted.

Key words: *soft skills, employers, communication skills, emotional control.*

Постановка проблеми. У наш час кожен роботодавець бажає отримати гарного спеціаліста. Донедавна в це поняття входили професійні навички та знання своєї спеціальності. Окрім цього, також малося на увазі, що молодий спеціаліст буде вміти все, а саме аналізувати, працювати в команді, бути стійким до стресу, і це не виділялося в якусь окрему галузь, цього не навчали у закладах вищої освіти. Нині ставлення до розвитку м'яких навичок змінилося, роботодавці стали вимагати окремих різноманітних знань і вмінь. Звертається увага на вміння креативно мислити, раціонально розподіляти свій час, спілкуватися з різними людьми, працювати в команді, і це привело до зміни навчальних програм і стандартів вищої освіти. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 075 «Маркетинг» надає низку навичок, які необхідно розвивати у здобувачів вищої освіти, а саме: «здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня» (Стандарт, 2018: 6–7) та багато інших. Постають питання, які навички необхідні передусім роботодавцю, за допомогою чого і як виховувати soft skills у молоді.

Аналіз досліджень. Уважаємо необхідним визначитися з поняттям “soft skills”. Закордонні вчені розглядають їх у різних форматах. Так, американський експерт ринку праці Ю. Кателі називає такі складники soft skills, як: професійне спілкування; критичне мислення; робота в команді; навчання протягом життя; навички підприємництва; лідерство (Лавриш, 2015: 108–109). Шведський дослідник А. Берглунд визначає необхідність таких soft skills, як розуміння професійної

та етичної відповідальності за ухвалення рішень; здатність до критичної рефлексії ухалених рішень; навички управління людськими ресурсами та самоорганізації; здатність до лідерства в міждисциплінарній і мультикультурній команді; розуміння важливості навчання протягом життя; володіння прийомами аргументації і професійної комунікації; вміння працювати в багатопрофільній команді. Серед українських дослідників питання розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти висвітлювали К. Коваль, Н. Длугунович, Ю. Лавриш (Ткачук, Сосновенко, 2018: 16–18).

Також є визначення м'яких навичок як універсальних, або функціональних компетенцій. Людина, яка володіє ними, функціонально грамотна (functional literacy). ЮНЕСКО та Європейською комісією було встановлено мінімальний рівень такої грамотності, необхідний для того, щоби повноцінно жити в суспільстві і бути професіоналом своєї справи.

Метою статі є, по-перше, дослідження того, які м'які навички є найбільш затребуваними в роботодавців, по-друге, як ресурси з англійської мови дають змогу викладачу розвивати м'які навички у здобувачів вищої освіти на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши всі дослідження, ми можемо зробити висновок, що роботодавці продовжують визначатися з м'якими навичками, які вони вважають доцільними. За даними інтернету, найбільш затребувані креативність, переконання, співпраця, адаптивність, емоційний інтелект (Навички, 2020). У свою чергу, згідно з дослідженням Microsoft, роботодавці бажають бачити ораторські та комунікативні здібності, володіння офісними програмами, вміння створювати презентації, керувати проектами, наявність високого рівня самоорганізації (Soft skills, 2020). Інститут Макса Планка в Мюнхені (Німеччина) виділяє такі види м'яких навичок, особливо важливих в сучасному суспільстві:

1. Особистісна динаміка (почуття відповідальності; прагнення до досягнень; упевненість у собі; висока мотивація).

2. Область міжособистісних відносин (контактність; об'єктивна самооцінка; співчуття і співпереживання іншим людям).

3. Прагнення до успіху (самовіддача; мотивація до підтримки статусу; схильність до систематизації; ініціативність).

4. Витривалість (стійкість до критики; стійкість до невдач; позитивна емоційна настанова; твердість життєвої позиції; задоволеність роботою) (Soft skills та їхній розвиток, 2020).

Німецька хвиля відзначає комунікативні й управлінські таланти: ораторське мистецтво, уміння переконувати, лідувати, управляти, робити презентації, знаходити підхід до людей і врегульовувати конфлікти.

Forbes на перше місце ставить досвід роботи в команді, креативність, написання якісних текстів, комунікативну компетентність, базові комп'ютерні знання та готовність робити звичні речі в новий спосіб.

Британська платформа інтернет-навчання Skills You Need виділяє персональні навички (тайм-менеджмент, саморозвиток, управління емоціями, навіть організація харчування, догляду за тілом, спортивних тренувань, ефективного сну), інтерперсональні (комунікація, робота в команді, ведення переговорів, конфлікт-менеджмент), лідерські здібності, проведення презентацій, а також письменницьку майстерність і базові математичні знання (Soft skills, 2020). За даними дослідження Київського міжнародного інституту соціології 2012 р. «Випускники українських ВНЗ очима роботодавців», «найбільше компаній насамперед звертають увагу на розумові навички претендентів – креативність, здатність аналізувати інформацію, системність мислення, здатність до самонавчання тощо (54%), особистісні якості (стресостійкість, гнучкість, ініціативність, відповідальність тощо, 51%), рівень розвитку практичних навичок за фахом (47%) і рівень розвитку загальних комунікативних навичок (спілкування, ведення переговорів, розв'язання конфліктів, робота в команді, робота із клієнтом тощо, 37%) (Випускники українських ВНЗ, 2012: 6–8).

Boston Consulting Group, провідна міжнародна компанія, що спеціалізується на управлінському консалтингу, провела дослідження значущості різних soft skills для роботодавців у 2019 р. Найбільш затребувані комунікативні навички: 79% стверджують, що це найважливіша якість кандидатів на вакантну посаду. Далі йдуть: активна життєва позиція – 78%, аналітичне мислення – 77%, витривалість – 75%, уміння працювати в команді – 74%, прагнення досягати поставлених цілей – 70%,

здатність вирішувати конфлікти – 54%, уміння надихатися новими ідеями – 54%, креативність – 43%, надійність – 42% (Soft skills та їхній розвиток, 2020).

Спираючись на ці дані, ми можемо зробити висновки, що значущість м'яких навичок невинно зростає, роботодавці виділяють як найважливіші такі, як: комунікативні навички; креативність; активна життєва позиція та прагнення до лідерства; аналітичне мислення; стресостійкість; гнучкість; ініціативність; відповідальність; уміння працювати в команді та вирішувати конфлікти; прагнення досягати поставлених цілей; уміння надихатися новими ідеями; готовність робити звичні речі новим способом і проведення презентацій; здатність до самонавчання. Розвиток усіх цих навичок у здобувача вищої освіти націлено та те, щоб зробити його, по-перше, гідним членом соціуму, по-друге, конкурентоспроможним на ринку праці.

Метою нашої роботи було також дослідження ресурсів, які допоможуть викладачу іноземної мови відповідати стандартам вищої освіти і виховувати м'які навички у здобувачів вищої освіти на заняттях з англійської мови.

Ми вважаємо, що для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей підручником, який допоможе досягти мети, а саме розвитку м'яких навичок, є підручник видавництва “Pearson Market Leader” (Cotton et al., 2012.). Це багаторівневий підручник із бізнес-курсу для підприємців та здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей, до якого є також робочий зошит і потужна база додаткових ресурсів. Підручник містить багато автентичних матеріалів із Financial Times, одного із провідних ресурсів ділової інформації з бізнесу. Підручник складається з дванадцяти розділів, кожний з яких допомагає викладачу розвивати м'які навички, які потрібні роботодавцю. Тематика така: *Career, Companies, Selling, Great Ideas, Stress, Entertaining, New business, Marketing, Planning, Managing people, Conflict, Product*. Як ми можемо бачити, кожна із цих тем підходить для розвитку м'яких навичок, згідно зі стандартами вищої освіти.

Наведемо приклад частини заняття з англійської мови на тему “Career”.

Метою заняття є розвиток м'яких навичок, а саме критичного мислення, креативності, роботи в парі та команді, розвиток амбіційності та прагнення до досягнень, упевненості в собі, мотивації, об'єктивної самооцінки, схильності до систематизації, аналітичного мислення, стійкості до критики, комунікативності й ораторського мистецтва.

Здобувач вищої освіти повинен вміти використувати м'які навички на занятті засобами іноземної мови, знати лексичні одиниці уроку.

Заняття розпочинається з оголошення теми "Career", яка записується на дошці. Здобувачам вищої освіти пропонується осмислити і проаналізувати кар'єрний зріст когось із відомих людей або своїх батьків. Відповідь може будуватися за такою схемою: *was born, go to kindergarten, go to school, go to university, get qualification in <...>, get a job in a <...>, move to another company, be a Chief Executive Officer, retire, etc.* Під час виконання завдання у здобувачів вищої освіти стимулюються уява, схильність до аналітичного мислення, систематизації, прагнення до досягнень. Викладач записує відповіді на дошці і пропонує уявити свій власний кар'єрний шлях. Здобувачам вищої освіти надається час для обдумування. Найчастіше відповіді здобувачів передають їхні прагнення до досягнень, упевненість або невпевненість у собі, ініціативність або її відсутність, бо багато хто говорить про створення власного бізнесу, а їм заперечують, що це занадто складно, у такому разі викладач бачить, з ким і над чим він повинен працювати. Проаналізувавши ці відповіді і закріпивши фрази, які необхідні для подальшого використання їх на занятті, викладач звертає увагу здобувачів вищої освіти на цитату Стівена Райта, з якої починається розділ підручника: "Many people quit looking for work when they find a job". Викладач запитує: «У чому різниця в даній цитаті між словами *work* і *job*, якщо переклад слів однаковий?». Здобувачам вищої освіти пропонується в парах обговорити питання і дати відповідь. Здобувачі доходять згоди, що слово *work* має значення "making an effort".

Наступним етапом роботи є робота в команді. Викладач поділяє групу на дві команди. Метою цього етапу є розвиток умінь роботи в команді, уміння слухати один одного, уміння створити власну концепцію відповіді, яка задовільнить інтереси кожного учасника. Необхідно пояснити значення цитати і навести приклади, які підтверджують думку. Викладач вибирає трьох здобувачів вищої освіти з високим рівнем знання мови, які будуть арбітрами і зможуть оцінити, чия відповідь була найбільш ґрунтовна, доведена фактами, лексично та граматично правильна. Завдання викладача – виступити модератором цього спілкування. Важливо не дати розгорнутися агресивній суперечці, що інколи виникає, коли члени команди не згодні з арбітрами. Для студентів третього курсу це завдання емоційно важке. Вони починають ображатися на арбітрів та членів протилежної команди. Саме так виховуються м'які навички,

як-от стійкість до критики, ведення переговорів із метою доведення слушності своєї думки, співчуття, об'єктивна самооцінка, емоційний інтелект та адаптивність, навички врегулювання конфліктів. Арбітри повинні вміти слухати, критично й аналітично мислити, уміти коректно донести свою думку до членів команди.

Після підбиття підсумків, коли викладач звертає увагу на лексико-граматичні помилки та за допомогою класу аналізує їх, переходимо до наступної частини заняття, яке передбачає роботу в парах. Здобувачі вищої освіти можуть самоорганізуватися для роботи в парах за власним бажанням, хоча інколи це є проблемою, бо вибрати собі пару важко. Критеріями вибору є, з одного боку, знання англійської мови, а із другого – дружні зв'язки, і це не завжди збігається.

Мета завдання – дати відповіді на питання підручника із вправи "Starting up a Discuss the questions":

1. *How ambitious are you?*
2. *Do you have a career plan? Where do you want to be in 10 years' time?*
3. *Which of the following would you prefer to do?*
 - a) *work for one company during you career;*
 - b) *work for several different companies;*
 - c) *work for yourself.*

Відповіді здобувачів вищої освіти на питання цієї вправи чітко покажуть викладачу, які м'які навички треба виховувати в кожного з них. Стане зрозуміло, наскільки амбітні студенти, як вони можуть планувати свій час і своє майбутнє, наскільки розвинені в них уява і власна самооцінка, мотивація до навчання і праці.

Висновки. У сучасному світі розвиток м'яких навичок стає дуже важливим компонентом освітньої програми, що демонструють нам усі соціологічні опитування. Для задоволення потреб роботодавця викладачі іноземної мови в неможливих вищих навчальних закладах повинні підбирати підручники з урахуванням необхідності розвитку тих навичок, які зроблять випускника вищого закладу конкурентноспроможним на ринку праці. Ми вважаємо доцільним звернути увагу на підручник *Market Leader*, який створений на високому методичному рівні, дає змогу викладачу навчати англійської мови і водночас виховувати такі м'які навички, як креативність, активна життєва позиція та прагнення до лідерства, аналітичне мислення, стресостійкість, гнучкість, ініціативність, відповідальність, уміння працювати в команді та вирішувати конфлікти; прагнення досягати поставлених цілей; уміння надихатися новими ідеями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Випускники українських ВНЗ. URL: https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
2. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-svita/zatverdzeni%20standarty/12/21/075-marketing-bakalavr.pdf> (дата звернення: 11.05.2020).
3. Лавриш Ю. Навички соціальної взаємодії як необхідна складова підготовки інженерів у сучасному університеті. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 37. С. 104–111.
4. Розвиток soft skills у студентів коледжів. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
5. Навички, які більш за все потрібні роботодавцям у 2020 році. URL: <https://jobmix.net/blog/post/navyky-kotoryye-bolshe-vsego-nuzhny-rabotodatelyam-v-2020-godu/> (дата звернення: 11.05.2020).
6. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills/> (дата звернення: 11.05.2020).
7. Soft skills та їхній розвиток. URL: <http://soroka-vorona.info/navchannia/formuvannia-umin-ta-navychok/1708-soft-skills-ta-ikhonii-rozvytok.html>; <http://www.dw.de> (дата звернення: 11.05.2020).
8. Business English Course Book (Pre-intermediate) / David Cotton et al. Pearson Education Limited, 2012. 175 p.
9. Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. URL: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholders-awareness-of-the-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf> (дата звернення: 11.05.2020).
10. Catelty Y. Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. *Synergy*. 2010. № 6 (1). P. 41–56.

REFERENCES

1. Vypuskniky ukrainskikh VNZ [Graduates of higher educational universities] : web-site. URL: https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf (data of reference: 11.05.2020) [in Ukrainian].
2. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standards of higher education] : web-site. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/075-marketing-bakalavr.pdf> (data of reference: 11.05.2020) [in Ukrainian].
3. Lavrysh Yu. Navychky sotsialnoi vzaemodii yak neobkhidna skladova pidgotovky inzheneriv u suchasnomy universiteti [Skills of social work as an necessary part of engineers preparation in modern universities]. *Pereiaslv Khmelnytskyi State pedagogical University Humanitarian Bulletin "Pereiaslv Khmelnytskyi State pedagogical University"*, 2015. № 37. pp. 104–111 [in Ukrainian].
4. Rozvytok soft skills u studentiv koledzhiv [The college student's soft skills development]: web-site. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf (data of reference: 11.05.2020) [in Ukrainian].
5. Navychky, yaki bilsh za vse potribni robotodavsiam u 2020 [The most widespread skills which employers need]: web-site. URL: <https://jobmix.net/blog/post/navyky-kotoryye-bolshe-vsego-nuzhny-rabotodatelyam-v-2020-godu/> (data of reference: 12.05.2020) [in Ukrainian].
6. Soft skills : universalni navychky evropeyskogo rivnia [Soft skill s: universal skills of European level]: web-site. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills/> (data of reference: 12.05.2020) [in Ukrainian].
7. Soft skills ta yikhniy rozvytok [Soft skills and their development]: web-site. URL: <http://soroka-vorona.info/navchannia/formuvannia-umin-ta-navychok/1708-soft-skills-ta-ikhonii-rozvytok.html>; <http://www.dw.de> (data of reference: 12.05.2020) [in Ukrainian].

УДК 378.147:37:025

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209535>**Тетяна КРАВЦОВА,**

orcid.org/0000-0002-6892-3739

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) tankrava@gmail.com

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Проблема тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти заслуговує на особливу увагу, тому що освітні програми підготовки майбутніх педагогів передбачають великий обсяг вибіркових навчальних дисциплін, самостійної роботи, виконання самостійного науково-дослідного дослідження. Метою дослідження є розкриття особливостей тьюторського супроводу майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки з позицій ресурсного підходу.

У статті розглянуті зміст понять «ресурсний підхід», «педагогічний супровід», «тьюторський супровід». Охарактеризовано власне розуміння тьюторського супроводу індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього магістра освіти, під яким я розумію суб'єкт-суб'єкту взаємодію студента та викладача-тьютора, яка передбачає проектування студентом власної освітньої та професійно-педагогічної діяльності на основі системної діагностики особистісних, освітніх і професійно-педагогічних потреб, запитів, цілей, наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, актуальних і потенційних можливостей, здійснюється завдяки активності, усвідомленості самостійного, свідомого вибору, має визначені освітні та часові показники і критерії, спрямовується на підтримку професійної самореалізації, реалізації професійних та особистісних прагнень, розробку життєвої траєкторії.

Визначено ключові аспекти в організації тьюторського супроводу, до яких віднесено врахування потреб та інтересів, здібностей і потенційних можливостей у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти; створення умов для залучення всіх ресурсів майбутніх педагогів до різних видів діяльності, які сприятимуть професійному розвитку та саморозвитку; високий рівень тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти. Визначено етапи тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти: цілепокладання, діагностико-мотиваційний, проектувально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний.

Ключові слова: ресурсний підхід, ресурси, професійний розвиток, педагогічний супровід, тьюторська діяльність, тьюторський супровід

Tetiana KRAVTSOVA,

orcid.org/0000-0002-6892-3739

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Pedagogy and Management of Education Department

of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) tankrava@gmail.com

RESOURCE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF TUTORIAL SUPPORT FOR FUTURE MASTERS OF EDUCATION

The problem of tutoring of future masters of education deserves special attention, because educational training programs for future teachers provide a large amount of elective courses, independent work, and independent research. The purpose of our study is to reveal the special features of tutoring of future teachers in the process of professional training from the standpoint of the resource approach.

The article considers the content of the concepts of resource approach, pedagogical support, and tutoring. Our own understanding of tutor support of individual educational trajectory of the future master of education is described, by which we mean subject-subject interaction of student and tutor-teacher, which provides design of student's own educational and professional-pedagogical activity, based on systematic diagnostics of personal, educational and professional and pedagogical needs, requests, goals, available internal and external resources, current and potential opportunities, through activity, awareness of independent, conscious choice has definite educational and temporal indicators and criteria, and aims to support professional self-realization of professional and personal aspirations, and develop life trajectory.

The key aspects in the organization of tutoring are identified, which include: taking into account the needs and interests, abilities and potential opportunities in the process of professional training of future masters of education; creating conditions for attracting all the resources of future teachers to various activities that will promote professional development and self-development; high level of tutoring competence of teachers of higher education institutions. The stages of tutoring of future masters of education are determined: goal setting, diagnostic-motivational, design-activity, and reflexive-corrective.

Key words: resource approach, resources, professional development, pedagogical support, tutoring, tutoring support.

Постановка проблеми. Потреби сучасного суспільства та зміщення акцентів у професійній підготовці майбутніх педагогів потребує впровадження тьюторського супроводу, спрямованого на створення умов і використання всіх ресурсів, які й забезпечать реалізацію їх потреб у безперервному професійно-особистісному зростанні. Тому виникає потреба в удосконаленні умов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що сприятимуть формуванню в майбутніх магістрів освіти механізмів саморозвитку і самореалізації, формуванню здатності використовувати індивідуальні та соціальні ресурси, особистісний потенціал і потенціал закладу освіти.

Проблема тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти стає актуальною, оскільки професійний розвиток вчителя, викладача залежить від ефективного використання внутрішнього і зовнішнього ресурсного потенціалу, а без використання фахівцями інформаційних, соціально-економічних, психологічних ресурсів не можлива ефективна освітня діяльність.

Проблема тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти заслуговує на особливу увагу, тому що освітні програми підготовки майбутніх педагогів передбачають великий обсяг вибіркового навчальних дисциплін, самостійної роботи, виконання самостійного науково-дослідного дослідження. За таких умов ефективно організований тьюторський супровід навчальної діяльності та супровід професійного розвитку майбутнього магістра освіти створює можливості для ефективного використання індивідуального потенціалу та ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти.

Аналіз досліджень. В сучасних наукових дослідженнях проблеми педагогічного супроводу майбутніх педагогів відображено Т. Анохіним, Є. Зеєром, Л. Митиною, І. Семененко, І. Якиманською та іншими. До проблеми тьюторського супроводу фахівців у закладах освіти зверталось чимало авторів, зокрема у працях В. Бикова, А. Бойко, Н. Дем'яненко, Н. Жевакіної, С. Іващенко, Л. Кайданової, Т. Ковальової, О. Літовки, Л. Семеновської, В. Осадчого, К. Осадчої та інших.

Різні аспекти організації тьюторського супроводу в закладах вищої освіти розкрито науковцями А. Бойко, Н. Дем'яненко, С. Головка, С. Подпльотою, Т. Перевозною, І. Семенко, Л. Семеновською та іншими. Так, дослідниця Л. Семеновська здійснила методичний аналіз реалізації тьюторського супроводу у процесів вивчення педагогічних дисциплін (Семеновська, 2014.).

У праці С. Головка охарактеризовано сутність тьюторського супроводу як педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення та розвиток освітніх інтересів і мотивів, знаходження освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, задоволення освітніх потреб (Головка, 2019:). І. Зарішняк охарактеризовано особливості тьюторської діяльності в контексті взаємодії суб'єктів освітнього процесу (Зарішняк, 2020).

С. Микитюк здійснив аналіз методичного забезпечення тьюторської діяльності та виділив групи ресурсного забезпечення (нормативно-організаційне, інструктивно-методичне, навчально-ресурсне), розкрив особливості їх створення у вищому педагогічному навчальному закладі (Микитюк, 2012: 111–119]. Проте залишається недосить висвітленим питання ресурсного підходу до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти

Метою статті є розкрити особливості тьюторського супроводу майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки з позицій ресурсного підходу.

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз праць В. Гриньової, В. Лозової, Л. Мітної, С. Микитюка, Л. Нестерова, М. Ситнікова дає змогу дійти висновку, що ресурсний підхід у науково-педагогічних дослідженнях розглядають як невід'ємний складник процесу підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах. На думку дослідниці О. Дубасенюк, ресурсний підхід забезпечує можливість дослідити характер взаємодії об'єктів, різних за своєю природою. Це дає можливість описати відповідні вимоги в термінах однієї мови, які накладаються зовнішнім середовищем на систему, і враховувати внутрішні можливості системи, які відповідають таким вимогам, та дозволяє ввести обмеження на різноманіття потенційно здійснених варіантів взаємодії систем (Дубасенюк, 2015: 27).

Як стверджує С. Микитюк, ресурсний підхід у підготовці майбутнього вчителя забезпечує подальший розвиток і втілення концепції особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки спрямований на глибоке пізнання людиною себе, власних потенційних можливостей, реалізація яких задовольняє прагнення людини до максимально повної самореалізації в професії (Микитюк, 2013: 236). Тому ресурсний підхід дозволить майбутньому магістру освіти пізнати самого себе, максимально самореалізуватися.

В. Лозова (Лозова В., 2012: 180) ресурсний підхід розглядає як сукупність технологій, способів,

прийомів забезпечення, виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта до самореалізації. Враховуючи позицію В. Лозової, виявлення і використання ресурсів майбутнім магістром освіти сприятиме формуванню у нього здатності до розуміння власних потенційних можливостей, сприятиме максимальній ефективності особистості педагога у процесі професійної діяльності.

Зауважу, що саме студентоцентроване навчання у закладах вищої освіти передбачає створення організаційно педагогічних умов, які дозволяють кожному студенту використовувати ресурси для максимально успішного професійного розвитку. Тому до таких умов я відношу впровадження тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти у процесі професійної підготовки.

Обґрунтовуючи зміст тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти, доцільно з'ясувати, що охоплює категорії «педагогічний супровід» і «тьюторський супровід». Т. Ковальова зазначає, що робота педагогів як тьюторів (тьюторська діяльність) є педагогічною щодо індивідуалізації освіти, спрямованою на віднаходження й розв'язання мотивів та інтересів здобувача освіти (учня, студента, слухача, групи осіб), підбір освітніх ресурсів для забезпечення індивідуальної освітньої програми, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного (Ковалева, 2010: 8). Враховуючи зазначене, зміст тьюторської діяльності відображає ресурсний підхід, зокрема в контексті максимального використання всіх освітніх ресурсів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

У попередніх дослідженнях мною було обґрунтовано «педагогічний супровід як цілеспрямовану, безперервну суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів і студента, яка спроектована на основі системної діагностики інтересів, здібностей, прагнень майбутнього фахівця та здійснюється через створення умов для розкриття й реалізації особистісного потенціалу останнього в середовищі закладу вищої освіти на всіх етапах безперервної освіти завдяки набуттю ним досвіду самостійного й відповідального розв'язання актуальних проблем розвитку й саморозвитку, що постають у процесі професійної підготовки (Краснощок, 2019: 42).

На подібних позиціях стоїть С. Микитюк, який наголошує, що тьюторський супровід відображається в активізаційній суб'єкт-суб'єктній взаємодії зі студентами (слухачами, учнями), діяльність яких полягає в наданні порад, консультацій, інди-

відуальних вказівок і фасилітації усвідомленого навчання (Микитюк, 2012: 113). Слід вказати, що вагомого значення набувають особливості та характер саме суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом, які характеризуються співрозумінням, співпрацею та співтворчістю.

Майбутній магістр освіти як суб'єкт освітньої діяльності знаходиться під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх ресурсів, тому саморозвиток особистості студента слід розглядати як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів. На мою думку, суб'єктна позиція студента буде виявлятися за умови самостійного визначення цілей, завдань та мети індивідуальної траєкторії, вибору шляху досягнення цілей, зіставлення її зі своїми можливостями та здібностями, дотримання основних етапів, передбачених вибраною індивідуальною програмою, самооцінці виконаної роботи. Отже, для здійснення вільного і відповідального вибору необхідно сформулювати здатність у студента бачити і сприймати зовнішні та внутрішні ресурси розвитку та саморозвитку, спрогнозувати наслідки своїх виборів.

Аналізуючи суб'єкт-суб'єктний характер тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти, доречно врахувати підхід В. Толочка до класифікації ресурсів, заснованих на «суб'єкт-суб'єктній» і «суб'єкт-об'єктній взаємодії»: 1) позасуб'єктні актуальні ресурси (фізичні, історичні, економічні умови, «матеріальна» культура); 2) міжсуб'єктні потенційні ресурси (продукти діяльності інших людей, ідеї, технології, норми); 3) інтрасуб'єктні ресурси – індивідуальні ресурси психофізіології та організму людини; 4) інтерсуб'єктні ресурси, створювані при активній взаємодії суб'єкта з іншими суб'єктами як самі відносини, так і породжувані ними ефекти (Толочек, 2008: 155–161). Аналізуючи зазначений вище підхід до класифікації ресурсів, у процесі тьюторського супроводу майбутніх фахівців доцільно враховувати як актуальні ресурси, так і потенційні, оскільки саме аналіз та знання потенційних ресурсів дозволить забезпечити успішність майбутньої педагогічної та науково-педагогічної діяльності, оскільки діяльність, як і вибір ресурсів діяльності, поза суб'єктом не можливі.

Узагальнюючи викладене, зазначу, що розуміння та наявність ресурсів майбутнього магістра освіти відбувається через залучення до різних видів діяльності у процесі професійної підготовки. Так, внутрішні ресурси виявляються на психічному і фізіологічному станах особистості

майбутнього педагога. У процесі тьюторського супроводу майбутній магістр освіти підводиться до розуміння загальних і специфічних ресурсів, які відображаються у професійному та особистісному потенціалі, і реалізується завдяки активному залученню студентів до наукової, педагогічної, організаційної, виховної діяльності.

Зауважу, що можливості розвитку суб'єктних ресурсів відображаються у процесі спеціально організованої навчальної і професійної діяльності та сформованого освітнього середовища закладу вищої освіти. Отже, на кожному етапі взаємодії викладача-тьютора зі студентом важливо сфокусувати увагу на організації студентом власної активності, узгоджувати її з вимогами професійної та навчальної діяльності, оскільки завдяки активності особистості реалізуються потенційні можливості, що надає ресурсному підходу прогностичної спрямованості професійного розвитку майбутніх педагогів.

Подібних позицій дотримується Т. Ковальова, вказуючи, що тьюторський супровід – це «рух тьютора разом із особистістю тьюторанта, яка змінюється поруч із тьюторантом, які разом розробляють і реалізують свою персональну індивідуальну освітню програму» (Ковальова, 2010: 8). Тому виникає потреба в активному включенні майбутніх магістрів освіти до різних видів навчальної та професійної діяльності, передбачених індивідуальною освітньою програмою.

Загалом під тьюторським супроводом індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього магістра освіти я розумію суб'єкт-суб'єктну взаємодію студента та викладача-тьютора, яка передбачає проектування студентом власної освітньої та професійно-педагогічної діяльності на основі системної діагностики особистісних, освітніх і професійно-педагогічних потреб, запитів, цілей, наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, актуальних та потенційних можливостей, що здійснюється завдяки активності, усвідомленості самостійного, свідомого вибору, має визначені освітні та часові показники і критерії, спрямовується на підтримку професійної самореалізації, реалізації професійних та особистісних прагнень, розробку життєвої траєкторії.

Цінною є думка В. Розіна, який тьюторський супровід характеризує як «новий вид педагогічних відносин на основі знань про людину, створення антропологічних практик, які допоможуть вести супроводжуваного, який є посередником між суспільством і суб'єктом» (Розін, 2014: 56).

Наявні погляди щодо такого розуміння тьюторського супроводу майбутніх фахівців надають ваго-

мого значення для ресурсів сучасного освітнього простору (соціокультурний простір ЗВО, особистість викладача (компетентність, знання, рівень професійної культури), засоби масової інформації, технічні засоби навчання, підручники, лабораторії), оскільки випускник закладу вищої освіти, не маючи певних компетентностей, не в змозі оцінити наявні ресурси для повної самореалізації.

Згідно з уявленнями В. Толочек, феномен ресурсів породжується внаслідок унікального поєднання умов зовнішнього і внутрішнього середовища, і надзвичайно важливу роль у цих процесах відіграють інші люди (Толочек, 2017: 17). На думку вченого, найбільш благодатними щодо актуалізації умов внутрішнього і зовнішнього середовищ суб'єкта як ресурсів можуть бути не короткострокові, не формальні, а тривалі і глибокі міжособистісні і міжсуб'єктні взаємодії людей, орієнтованих на важливі професійні досягнення (Толочек, 2017: 20).

До таких ресурсів я відношу і особистість викладача, здатного здійснювати тьюторський супровід, налагоджувати із майбутнім магістром освіти тривалі міжособистісні відносини, побудовані на спільній системі цінностей, здатного проектувати та планувати індивідуальний освітній маршрут і реалізовувати на практиці здатність до формування індивідуальної освітньої траєкторії, спрямованої на розвиток сутнісних сил і здібностей студента, що включає проектування життєвих і професійних стратегій, здатного підвести до розуміння і осмислення здобувачем освіти власних можливостей, оцінювати особистісні якості і досягнення, які можливо реалізувати в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти та професійно-педагогічної діяльності.

У процесі взаємодії суб'єктів тьюторської діяльності викладач розширює свій досвід, підвищує рівень тьюторської компетентності, що дозволяє якісно підвищувати продуктивність участі студентів у науковій, педагогічній і громадській діяльності, забезпечує ефективне використання ресурсів, здійснює формування загальних і професійних компетентностей. Ключовими аспектами в організації тьюторського супроводу є:

- 1) врахування потреб та інтересів, здібностей і потенційних можливостей у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти;
- 2) створення умов для залучення всіх ресурсів майбутніх педагогів до різних видів діяльності, що сприятимуть професійному розвитку та саморозвитку;
- 3) високий рівень тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти.

На основі ресурсного підходу пропоную здійснювати тьюторський супровід майбутніх магістрів освіти. Умовно можна виокремити 4 етапи тьюторського супроводу майбутніх педагогів в умовах середовища закладу вищої освіти. На етапі цілепокладання з передбаченого налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача з майбутнім магістром освіти, що включає постановку мети і завдань індивідуальної освітньої траєкторії в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти на період навчання за магістерськими освітніми програмами. Цей етап включає аналіз пізнавальних, професійних, наукових інтересів майбутнього педагога, фіксацію актуальних здатностей і схильності, демонстрацію перспективи спільної діяльності та попередній моніторинг результатів діяльності за умови використання наявних і потенційних ресурсів.

Майбутньому магістру освіти важливо усвідомити необхідність використання того чи іншого ресурсу, оскільки виявляється інтерес чи не виявляється до професійно-педагогічної діяльності. Важливим аспектом є аналіз цінностей та якостей окремо взятого студента, враховуючи які студент усвідомлює, що саме йому необхідно отримати у процесі професійної підготовки, як це узгоджується з його особистими і професійними цілями.

На цьому етапі викладач має демонструвати здатність підтримувати власну та професійну саморефлексію, допомагати рефлексувати щодо цілей і завдань професійного розвитку та саморозвитку, працювати зі здобувачем педагогічної освіти над розумінням його ресурсів, можливостей, підтримувати в усвідомленні і використанні власного потенціалу, підводити до того, щоб студент був здатним самостійно знаходити альтернативні варіанти діяльності та необхідні ресурси для її виконання.

Діагностико-мотиваційний етап передбачає аналіз актуальних і потенційних особистісних та професійних ресурсів, визначення напрямів саморозвитку і професійно-педагогічних, освітніх ресурсів, зокрема ресурсів формальної та неформальної освіти, комунікативних, інформаційних ресурсів.

У цьому дослідженні я враховую підхід А. Ушакова до класифікації ресурсів процесу професійного розвитку, серед яких він виокремлює такі групи: програмно-технічні, інформаційно-освітні, соціально-комунікативні, науково-методичні ресурси. Група програмно-технічних ресурсів включає технічне і програмне забезпечення для підтримки освітнього процесу, його автоматизації в умовах інформаційно-технічної інфраструктури

освітнього середовища. Інформаційно-освітні ресурси включають довідкові системи, освітні портали, електронні бібліотеки, тренажери, навчальні інтерактивні програми, мультимедійні засоби й інші електронні ресурси освітнього середовища. Соціально-комунікативні ресурси спрямовані на взаємодію між учасниками освітнього процесу. Науково-методичні ресурси створюють можливості реальної та віртуальної участі в науковому практичних конференцій і семінарах, підвищенні кваліфікації (Ушаков, 2015).

На цьому етапі викладач отримує можливість індивідуально разом зі студентом виокремити ті групи ресурсів та окремі ресурси, які сприятимуть більш якісному та швидкому досягненню поставлених освітніх, наукових, професійних цілей на першому етапі, професійному зростанню та підвищенню персональної ефективності, забезпечать продуктивність освітньої діяльності, поліпшать здатність майбутнього педагога використовувати та швидко й ефективно реагувати в різних життєвих і професійних ситуаціях, демонструвати гнучкість і адаптивність до змін в освітньому процесі та освітньому середовищі.

Проектувально-діяльнісний етап передбачає проектування майбутнім педагогом власного індивідуального освітнього маршруту та здійснення різних видів діяльності на основі максимального використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів відповідно до поставлених цілей. Доцільно врахувати думку С. Микитюка, що за умови впровадження технології тьюторської діяльності навчальні матеріали використовують різні канали сприйняття, забезпечують управління пізнавальною діяльністю слухачів, створюють умови для залучення студентів до діяльності, стимулюють запам'ятовування, мислення, роздуми, аналіз, застосування знань у професійній діяльності, сприяють вираженню суб'єктності, ініціюють студентів до взаємодії з колегами та тьюторами, спонукають до створення власних освітніх продуктів, забезпечують рефлексію професійної та навчальної діяльності, надають можливість зворотного зв'язку (Микитюк, 2013: 18).

На цьому етапі основна мета супроводу полягає у формуванні в майбутніх педагогів професійно-педагогічної позиції, здатності до знаходження власних стратегій успіху, спонуканні студентів до активного освоєння майбутньої професії, залученні до професійно-педагогічного співтовариства (заклади середньої освіти, заклади вищої освіти, науково-педагогічні спільноти).

Можна виділити дві позиції майбутнього педагога щодо ставлення до професійно-педагогічного

співтовариства. Так, враховуючи особистісні та професійні ресурси, можна пасивно спостерігати за діяльністю педагогічної спільноти: бути учасником онлайн спільнот у соціальних мережах, читати спеціалізовану літературу, відвідувати науково-практичні конференції, майстер-класи. Студент, який демонструє активну позицію, виступає на конференціях, активно бере участь у громадській діяльності закладу освіти.

Тому викладач-тьютор має максимально познайомити та залучати майбутнього педагога до участі з ресурсами професійного співтовариства, зорієнтувати студента в ньому, організувати практику майбутньої педагогічної діяльності, спонукати до обміну досвідом із колегами, участі в конференціях, тренінгах, створення власних методичних розробок, проєктів. Такими ресурсами для майбутнього педагога можуть виступати спільноти освітян EdCamp Ukraine, «На Урок», «Інша освіта», «Весосвіта», тренінги, майстер-класи, фестивалі одноденні чи тижневі семінари та вебінари з проблематики сучасної освіти (критичне мислення, методи фасилітації в сучасній освіті); конференції, групові дискусії.

Рефлексивно-коригувальний етап включає рефлексію та коректувальні дії індивідуальної траєкторії майбутнього магістра освіти, корекцію

та аналіз внутрішніх ресурсів, моніторинг якісних особистісних і професійних змін, які потребують додаткового розвитку для успішної реалізації поставлених цілей, моніторинг системи заходів і ресурсів, що забезпечать професійний розвиток. На цьому етапі доречно підводити студента до відповідального прийняття рішення щодо вибраної індивідуальної траєкторії або її зміни, які будуть спрямовані на посилення зв'язків освітнього середовища закладу вищої освіти з професійним середовищем і професійно-особистісним розвитком.

Висновки. Отже, ресурсний підхід до тьюторського супроводу відображається в самій тьюторській діяльності, де ресурсом є особистість викладача-тьютора та освітнє середовище закладу вищої освіти. Зазначу, що організований тьюторський супровід (вчителів, викладачів) має на меті розвиток майбутніх магістрів освіти як суб'єктів педагогічної діяльності, що виявляється в усвідомленні майбутніми педагогами процесу і результату освітньої діяльності як ресурсу особистісного розвитку, в здатності усвідомлювати внутрішні і зовнішні, актуальні та потенційні ресурси та ефективно їх використовувати для досягнення власних освітніх, життєвих цілей і майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головка С., Головка О., Мелещенко Л. Тьюторський супровід як ресурс модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу. № 5 (97). 2019. С. 114–123.
2. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти : збірник наукових праць. 84, 2015. С. 25–30.
3. Зарішняк І. М. Тьюторство як педагогічне явище. Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences. (4). 2020. С. 10–17.
4. Ковалева Т. М. Матеріали курсу «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1-4. Москва, 2010. 56 с.
5. Краснощок І. П., Кравцова Т. О. Педагогічний супровід самореалізації майбутніх фахівців. Рідна школа. № 2. 2019. С. 34–39.
6. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації тьюторської діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. (39). 2012. С. 111–119.
7. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. (8). 2013. С. 235–243.
8. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія. / За заг. ред. д. пед. наук, професора, члкор. НАПН України В. І. Лозової, 2012. 348 с.
9. Розин В. М. Конструирование и природа индивидуализации. Москва; Тверь : СФК-Офис, 2014. 290 с.
10. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. Естетика й етика педагогічної дії. 2014. Вип. 8. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4492/1/Semenovska.pdf>.
11. Толочек В. А. Интерессубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности. Вестн. университета (Государственный университет управления). 2008. № 2 (40). С. 155–161.
12. Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: стадии и ситуации актуализации условий среды как ресурсов. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 6.1 (2017). С. 15–20.
13. Ушаков А. А. Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды педагога. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Том 7, № 4 (2015). <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/113PVN415.

REFERENCES

1. Holovko S., Holovko O., Meleshchenko L. (2019). Tiutorskyi suprovid yak resurs modernizatsii osvithnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity. [Tutoring support as a resource for educational process modernization of the establishments of higher education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. № 5 (97)*. S. 114–123 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk O. A. (2015). Akmeolohichni pidkhid yak stratehichniy oriientyr osobystisno-oriientovanoi pedahohichnoi osvity. [Acmeological approach as a strategic guiding line of personality-oriented pedagogical education]. *Problemy osvity : zbirnyk naukovykh prats. 84*. S. 25–30 [in Ukrainian].
3. Zarishniak I. M. (2020). Tiutorstvo yak pedahohichne yavyshe. [Tutoring as a pedagogical phenomenon]. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. (4). S. 10–17 [in Ukrainian].
4. Kovaleva T. M. (2010). *Materialy kursa "Osnovy tjutorskogo sprovovzhenija v obshhem obrazovanii" : lektsii 1-4*. Moscow.
5. Krasnoshchok I. P., Kravtsova T. O. (2019). Pedahohichniy suprovid samorealizatsii maibutnykh fakhivtsiv. [Pedagogical support of future specialists' self-realization]. *Ridna shkola, № 2*. S. 34–39 [in Ukrainian].
6. Mykytiuk S. O. (2012). Resursnyi pidkhid v orhanizatsii tiutorskoi diialnosti u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi. [Resource approach in the organization of tutoring activities in higher pedagogical educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S Skovorody. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty (39)*. S. 111–119 [in Ukrainian].
7. Mykytiuk S. O. (2013) Resursnyi pidkhid yak osnova rozvytku potentsialiv osobystosti maibutnoho vchytelia. [Resource approach as a basis for the development of the future teacher's personality potential]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii (8)*. S. 235–243 [in Ukrainian].
8. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen : kolektyvna monohrafiia, 2012*. [Scientific approaches to pedagogical research : a collective monograph]. [Za zah. red. d. ped. nauk, profesora, chlkor. NAPN Ukrainy V. I. Lozovoi] [in Ukrainian].
9. Rozin V. M. (2014). *Konstruirovaniie i priroda individualizatsii*. [Designing and nature of individualization]. Moscow. Tver' : SFK-Ofis [in Russian].
10. Semenovska L. (2014). Metodichni aspekty realizatsii tiutorskoho suprovodu vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin. [Methodical aspects of realization of tutoring support of pedagogical disciplines study]. *Estetyka y etyka pedahohichnoi dii. Vyp. 8*. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4492/1/Semenovska.pdf> [in Ukrainian].
11. Tolochek V. A. (2008). Intersub'ektyne, intrasub'ektyne i vnesub'ektyne resursy professionalnoj uspesnosti. [Intersubjective, intrasubjective and extrasubjective resources of professional successfulness]. *Vestn. universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravlenija), № 2 (40)*. S. 155–161 [in Russian].
12. Tolochek V. A. (2017). Fenomen "resursy": stadii i situatsii aktualizatsii uslovij sredey kak resursov. [The phenomenon of "resources": stages and situations of actualization of environmental conditions as resources]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija 6.1*. S. 15–20 [in Russian].
13. Ushakov A. A. (2015). Resursnyj potencial integrativnoj obrazovatelnoj sredey pedagoga. [Resource potential of teacher's integrative educational environment]. *Internet-zhurnal "NAUKOVEDENIE". Tom 7, № 4*. <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf> (dostup svobodnyj). Zagl. s jekrana. Jaz. rus., angl. DOI: 10.15862/113PVN415 [in Russian].

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051: [37.013.42:316.362]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209536>

Неля КРАВЧУК,
orcid.org/0000-0002-9420-4375
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) nelli-kravchuk@ukr.net

Оксана АВРАМЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1295-8841
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) [kseniya.a.o.04@gmail.com](mailto:kсениya.a.o.04@gmail.com)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ ІЗ СІМ'ЄЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена актуальній проблемі дошкільної освіти на сучасному етапі – підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю, оскільки взаємодія з родиною є одним з найважливіших напрямів роботи закладів дошкільної освіти. Наголошується на провідній ролі родини у становленні особистості дитини й організації ефективної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти з родиною.

Зазначено, що однією з найважливіших якісних характеристик майбутнього вихователя є готовність до взаємодії із сім'єю, що сприяє розвитку його професіоналізму.

На основі аналізу робіт, присвячених проблемам підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю, Л. Артемова, Т. Алексєєнко, А. Богуш, Н. Виноградова, Т. Довженко, Т. Жаровцева, Н. Манжєлії, Л. Загик, В. Заслуженюк, Л. Калуської, Р. Капралової, Я. Ковальчук, О. Кононко, В. Котирлю, Т. Кравченко, С. Ладивір, Т. Маркової, А. Марушкевич, Л. Островської, Е. Панько, О. Полякової, О. Савченко, В. Сухомлинського, І. Трубавіної, О. Урбанської та ін., зроблено спробу визначити й обґрунтувати напрями та форми роботи, які сприяють професійній підготовці до співпраці майбутніх фахівців із сім'ями дошкільників.

Доведено, що професійно-педагогічна підготовка є системою, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з родиною. З'ясовано тенденції процесу формування готовності (когнітивна, комунікативна, поведінково-діяльнісна, ціннісно-смілова) майбутніх вихователів до роботи із сім'єю.

Автори не претендують на всебічне вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю і вбачають перспективами подальше дослідження співпраці педагогів закладів дошкільної освіти та батьків в аспекті творчої реалізації обдарованих дітей.

Ключові слова: форми взаємодії, співпраця, заклади дошкільної освіти, майбутні фахівці дошкільної освіти, сім'я, родина, діти дошкільного віку.

Nelia KRAVCHUK,
orcid.org/0000-0002-9420-4375
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) nelli-kravchuk@ukr.net

Oksana AVRAMENKO,
orcid.org/0000-0003-1295-8841
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) [kseniya.a.o.04@gmail.com](mailto:kсениya.a.o.04@gmail.com)

TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION TO WORK WITH THE FAMILY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the current problem of preschool education – training future specialists of preschool education to work with the family, since interaction with the family is one of the most important areas of preschool education. Emphasis is placed on the leading role of the family in the formation of the child's personality and the organization of effective interaction of educators with the family.

It is noted that one of the most important quality characteristics of the future educator is the willingness to interact with the family, which contributes to the development of his professionalism.

Based on the analysis of works devoted to the problems of training future specialists of preschool education to work with the family (L. Artemova, T. Alekseienco, A. Bohush, N. Vinogradova, T. Dovzhenko, T. Zharovtseva, N. Manzheliy, L. Zahyk, V. Zasluzheniuk, L. Kaluska, R. Kapralova, J. Kovalchuk, O. Kononko, V. Kotyrlo, T. Kravchenko, S. Ladyvir, T. Markova, A. Marushkevych, L. Ostrovska, E. Panko, O. Poliakova, O. Savchenko, V. Sukhomlynsky, I. Trubavina, O. Urbanskaia, etc.), an attempt has been made to identify and justify the areas and forms of work that contribute to training future specialists to work with the families of preschool children.

It is proved that professional and pedagogical training is a system characterized by the relationship and interaction of structural and functional components, the combination of which provides the formation of the student's personality in accordance with the goal – to reach a qualitatively new level of readiness of future preschool professionals to work with the family. The process tendencies of forming readiness (cognitive, communicative, behavioral, value-semantic) of future educators to work with the family are clarified.

The authors do not claim to comprehensively study the problem of training future specialists of preschool education to work with the family and see prospects for further research of cooperation between preschool teachers and parents in terms of creative realization of gifted children.

Key words: *interaction forms, cooperation, institutions of preschool education, future specialists of preschool education, family, children of preschool age.*

Постановка проблеми. Нині взаємодія з родиною є одним з найважливіших напрямів роботи закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), що регламентується нормативно-правовими документами: Законом України «Про освіту», Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти, низкою програм дошкільної освіти тощо. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що формування особистості дошкільника забезпечується зусиллями батьків, педагогів, психологів, передбачає залучення батьків вихованців до співпраці і спрямовує педагогічний колектив ЗДО на організацію роботи в цьому напрямі (Базовий компонент, 2012).

Тому на допомогу сім'ї приходять різні освітні заклади, серед яких першими за віковою класифікацією є ЗДО, які пропонують найрізноманітнішу допомогу і види взаємодії: ознайомлення, залучення, навчання, особисту участь батьків у плануванні, організації й оцінюванні педагогічного процесу, плануванні життєдіяльності дітей у ЗДО (Жаровцева, 2007: 183).

Зміцнення й розвиток тісного зв'язку та взаємодії різних соціальних інститутів (заклад дошкільної освіти, родина, суспільство) забезпечують сприятливі умови життя й виховання дитини, формування основ повноцінної, гармонійної особистості (Шаповалова, 2019: 29).

З огляду на те, що педагоги ЗДО спрямовують свої зусилля на всебічний розвиток особистості, організовують освітній процес у ЗДО, їхня

місія надзвичайно важлива. Проте вони не єдині, хто опікується дітьми дошкільного віку. Одне з перших місць у формуванні особистості дитини належить батькам. Тому поєднання зусиль усіх зацікавлених у впевненому старті й подальшому житті дітей є актуальним питанням (Горбенко, 2019: 130).

На думку О. Рудік та І. Молодушкіної, «співпраця ЗДО та сім'ї передбачає наявність у батьків відповідальності, а у вихователів – сімейної центрованості педагогічної діяльності, заснованої на розгляді дитини в контексті її родини» (Рудік, Молодушкіна, 2013: 4).

Безперечно, сім'я є першим соціальним інститутом, у якому проходить соціалізація особистості дитини, назавжди залишається для дитини джерелом її життєвого досвіду, духовних сил, моральності, соціального оптимізму. Водночас багато якостей особистості формуються, розвиваються у ЗДО під впливом глибоко продуманого, цілеспрямованого, раціонально організованого педагогічного процесу, тому головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку, є вихователь ЗДО. Сучасний вихователь має забезпечити дитині належний усебічний розвиток, подолати труднощі адаптації у ЗДО, сприяти налагодженню стосунків з однолітками, прищепленню навичок поведінки та спілкування.

В основу взаємодії сучасного ЗДО із сім'єю покладено співробітництво. Ініціаторами його

встановлення мають виступати педагоги ЗДО, оскільки вони професійно підготовлені до освітньої роботи, отже, розуміють, що її успішність залежить від злагодженості й наступності у вихованні дітей. Вихователь усвідомлює, що співробітництво потрібне в ім'я дитини, і в цьому необхідно переконати батьків. Успіх співробітництва вирішальною мірою залежить від взаємних настанов сім'ї і ЗДО, а найсприятливішими вони є, коли обидві сторони усвідомлюють потребу цілеспрямованого впливу на дитину і довіряють одна одній. Важливо, щоб батьки були впевнені в доброзичливому ставленні педагога до дитини, у його компетентності, цінували його особистісні якості (Каньоса, 2015: 28).

Результатами ефективної роботи ЗДО з батьками є: цілеспрямованість, системність; плановість; диференційований підхід з урахуванням багатоаспектності та специфіки кожної сім'ї; вікова диференціація змісту роботи; доброзичливість, відкритість тощо (Машовець, 2000: 29).

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю не є новою. Так, окремі аспекти досліджуваної проблеми розкрито у працях науковців Л. Артемова, Т. Алексеєнко, А. Богуш, Г. Борин, Н. Виноградової, Ю. Грицькова, Н. Горбенко, Т. Довженко, О. Докукіної, Т. Жаровцевої, Л. Загик, В. Заслуженюк, Л. Калуської, Р. Капралової, Я. Ковальчук, О. Кононко, В. Котирло, Т. Кравченко, С. Ладивір, І. Молодушкіна, Т. Маркової, А. Марушкевич, Л. Островської, Е. Панько, О. Полякової, А. Рудік, О. Савченко, І. Трубавіної, О. Урбанської та ін. Нині розроблено зміст, форми і методи взаємодії педагогів із сім'єю, напрями формування педагогічної освіти батьків.

Для започаткованого дослідження важливе звернення до дисертаційних досліджень, у яких вирішується проблема підготовки майбутніх вихователів за такими напрями:

- підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку (Борин, 2009);
- професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку (Сайко, 2004);
- підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (Залізник, 2009) та ін.

Мета статті – визначення й обґрунтування основних напрямів підготовки майбутніх вихователів до взаємодії із сім'єю.

Виклад основного матеріалу. Вимоги сучасного сьогодення спонукають учасників освітнього

процесу урізноманітнювати та постійно оновлювати форми взаємодії з батьками, залучати членів родини до участі в заходах, які організуються у ЗДО. Попередня робота з батьками має бути спрямована на знайомство з ними, виявлення їхнього рівня педагогічної культури, визначення шляхів взаємодії, встановлення довірчих стосунків, спілкування з батьками про поведінку їхніх дітей, відкриття перед батьками знання про їхню власну дитину: особливості взаємин дитини з однолітками в ігровій, трудовій і навчальній діяльності, про характер міжособистісного спілкування, підведення батьків до усвідомлення обмеженості, недостатності їхніх уявлень, сутності педагогічної роботи в дошкільному закладі і необхідності спільного вирішення педагогічних проблем, залучення батьків до особистої участі у плануванні, організації й оцінюванні педагогічної роботи, життя дітей у ЗДО.

Дослідниця Т. Жаровцева визначає основні критерії і показники рівня педагогічної освіченості сім'ї, що включають: а) ставлення батьків до виховання дітей у сім'ї: розуміння ролі сім'ї та у виховному процесі; використання різноманітних методів та прийомів виховання; визнання дитини як сімейної цінності; б) педагогічну компетентність батьків: знання основних понять, методів та засобів виховання; уміння: педагогічні, комунікативні, організаторські, творчі; в) особливості стосунків у сім'ї: здатність любити та поважати дитину; здатність до спілкування; уміння вислуховувати і залагоджувати конфлікти (Жаровцева, 2008: 3).

Науковець Н. Каньоса стверджує, що «педагог у закладі дошкільної освіти повинен працювати таким чином, щоб батьки могли: перебороти авторитаризм і побачити світ з позиції дитини; досягти розуміння того, що не можна дитину порівнювати з іншими дітьми; довідатися сильні й слабкі сторони розвитку дитини й урахувати їх; бути емоційною підтримкою дитині» (Каньоса, 2015: 4).

Виділяють такі форми взаємодії педагогів із родиною: індивідуальні, наочно-письмові, групові та колективні.

Традиційними у співпраці є: індивідуальні: співбесіди, відвідування сім'ї дитини, дні відкритих дверей, бесіди індивідуальні, анкетування, телефонний зв'язок, різні види консультацій (консультація-інструктаж, консультація-тренінг, консультація-практикум), дні діагностики, створення колекцій творчих завдань для співпраці з родиною, презентації тощо; наочно-письмові: батьківські куточки, дошки оголошень, теки-пересувки, інформаційні листи, тематичні виставки, родинні газети, фотоальбоми, пам'ятки для батьків,

виставки малюнків батьків та дітей, скринька довіри та пропозицій, батьківська пошта, телефон довіри, інтернет-спілкування через соціальні мережі, електронну пошту тощо; групові: семінари-практикуми для набуття практичних навичок із виховання дітей, групові консультації, дні добрих справ, свято іменинників, майстер-класи для батьків, презентації вікових груп, вечори запитань і відповідей; пропаганда педагогічних знань для батьків тощо; колективні: батьківські збори, зустрічі із цікавими людьми, батьківські конференції, створення колекцій творчих завдань для співпраці з дитиною, пересувні бібліотеки для залучення батьків до читання педагогічної літератури; ранки відпочинку для дітей за участю педагогів і батьків; спортивні розваги, вечорниці, підготовка спектаклів, збори у формі «Давайте знайомитись», «Веселі посиденьки» тощо.

Ми згодні з думкою Т. Довженко, що основні напрями взаємодії із сім'єю такі: 1) вивчення потреби батьків в освітніх послугах; 2) освіта батьків з метою підвищення їхньої правової та педагогічної культури (Довженко, 2016: 129).

Сучасними інтегрованими методами співпраці з батьками є методи проектування та комп'ютерна медіатека. Проектна робота дозволяє активно залучити батьків до спільної діяльності в освітньому процесі, впливає на встановлення дитячо-батьківських відносин, дозволяє застосувати індивідуальний підхід, активізувати раніше незадіяні в роботі методи і прийоми для активності батьків у спільній освітньо-виховній роботі. А комп'ютерна медіатека – це простір для навчання й обміну думками, передбачає підбір інформації з урахування особливостей сім'ї і дитини, запити батьків через анкетування тощо. Сучасна медіатека – накопичення мультимедійних файлів на різній технічній апаратурі, дає змогу працювати як на комп'ютері, так і зі звичайними книжками, використовувати в роботі диски, великі екрани й інші інноваційні технології. Проводиться у формі дискусійних клубів, кінопоказів, літературних вечорів, мультимедійних презентацій (наочне представлення матеріалу педагогічного змісту з опорою на нові інформаційні технології) тощо.

Уміло побудований діалог вихователів і батьків приносить найефективніший результат у спільній виховній роботі: формування в батьків позитивного емоційного ставлення до власної дитини, уміння здійснювати вибір методів впливу на дитину як однієї з форм взаємодії із сім'єю.

Використання різних форм співпраці дозволяє реалізувати потреби в установленні взаєморозуміння між педагогами та батьками і наданні мож-

ливості кожному з батьків взяти активну участь в обговоренні актуальності проблеми. Але у співпраці із сім'єю важливо уникати формалізму.

Сутність професійно-педагогічної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, на думку М. Машовець, визначається такими показниками, як: професійний інтерес до родини дитини, діяльний інтерес до вихованця, глибоке проникнення в закономірності його розвитку, допомога кожній дитині в її індивідуальному становленні як особистості. Така внутрішня позиція має ґрунтуватися на розумінні необхідності співпраці з батьками вихованців для досягнення єдності в реалізації мети виховання кожної дитини. Сучасна освітньо-професійна система має всі передумови для професійної підготовки такого фахівця, який здатний до творчої педагогічної діяльності в умовах як сімейного, так і суспільного дошкільного виховання. Проте набуття професійних умінь не обмежується процесом навчання в закладі вищої освіти, адже стимулюється потребою професійного самовдосконалення та можливістю кар'єрного зростання (Машовець, 2005: 133).

Дослідниця Т. Довженко зазначає, що «сучасна система дошкільної освіти потребує фахівця нової формації, а педагогічна освіта в сучасних умовах розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства покликана сформувати педагога-спеціаліста універсально освіченого, який має фундаментальну гуманітарно спрямовану та науководослідну підготовку, здатний до творчості і прагне до постійного самовдосконалення» (Довженко, 2016: 129).

Знання, здобуті у процесі навчання в закладі вищої освіти та під час педагогічної практики у ЗДО, допомагають студентам визначити програму роботи з батьками щодо всебічного розвитку дітей дошкільного віку, додати інформацію, до якої вони виявили інтерес.

Використання інтерактивних прийомів дає змогу поглиблювати та систематизувати наукові знання про специфіку сімейного виховання. Головну увагу зосереджуємо на опануванні студентами інтерактивних прийомів співпраці з батьками, особливостей роботи з дітьми дошкільного віку в умовах сім'ї та суспільного дошкільного виховання. Саме таким чином можна ліквідувати невідповідність між реальним рівнем готовності вихователя до співпраці з батьками дітей дошкільного віку й актуальною потребою в ній.

На нашу думку, найефективніші напрями професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи із сім'єю такі:

– гуманізація взаємодії з родиною, що дає можливість «не перетворити батьків на вчителів, які мають вдома продовжувати освітньо-виховний процес, а зробити домівку місцем затишку, радості, відчуття комфорту і захищеності. Важливо показати дорослим членам родини, як у домашніх умовах цікаво організувати художньо-творчу, продуктивну діяльність, забезпечити оптимальний руховий режим та створити розвивальне середовище в дитячій кімнаті» (Машовець, 2005: 13). У майбутніх педагогів треба сформувати розуміння необхідності співпраці з батьками вихованців, щоб допомогти кожній дитині в її індивідуальному становленні як особистості та реалізувати мету виховання;

– співробітництво педагогів закладів дошкільної освіти і батьків, ефективність якого буде досягатися за дотримання низки принципів: узгодженості дій, гуманізму, відкритості, індивідуального підходу, доцільності форм і методів співробітництва та взаємодії, піклування про організацію педагогічного співробітництва тощо;

– професійне й особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів ЗДО сприятиме усвідомленому ціннісному ставленню до професії, формуванню педагогічної культури вихователя, вивченню змісту, інноваційних форм і методів виховання та розвитку дітей дошкільного віку, переходу від набуття знань та компетентностей у вищій школі до набуття практичного досвіду та розвитку професіоналізму тощо. Професійні компетентності та якості формуються під час лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної, індивідуальної роботи, педагогічної практики, індивідуально-дослідних завдань тощо.

У процесі навчання використовуються інтерактивні технології навчання: технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань тощо. Це дає змогу виокремити коло проблем, промодельовати педагогічні ситуації, відпрацювати тактику поведінки конкретних дійових осіб (вихователь, психолог, завідувач, методист батьків).

Як зазначає С. Івах, «дуже важливою є апробація набутих студентами вмій і навичок організації роботи з батьками дошкільників під час педагогічної практики, коли майбутні вихователі мають змогу продемонструвати рівень підготовки безпосередньо в реальній роботі, яка є сполучною ланкою між теоретичним навчанням та майбутньою професійною діяльністю з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками» (Івах, 2018: 5).

Результат навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти – формування різних видів готовності до роботи із сім'єю, серед яких:

– когнітивна готовність, що передбачає:

1) знання теоретичних основ із педагогіки, психології, методик дошкільної освіти, теорії та методики співпраці з родинами, психології конфлікту й ін.; 2) знання психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку; 3) знання основ гуманних взаємин із дітьми та їхніми батьками;

– комунітивна готовність, що передбачає:

1) безпосередній індивідуальний контакт; 2) комунікативну культуру; 3) розв'язання пізнавальних, інформаційних, особистісно-розвивальних та комунікативних завдань; 4) розвиток комунікативного потенціалу (прагнення швидко встановлювати контакти з людьми);

– поведінково-діяльнісна готовність, що включає:

1) налагодження гармонійних взаємин із дитиною та її родиною; 2) організацію спільної діяльності з використанням активних засобів, методів і форм роботи; 3) застосування гуманних прийомів співпраці;

– ціннісно-сміслова готовність передбачає:

1) повагу до батьків і дітей; 2) віру в унікальність і потенційні можливості кожної дитини; 3) визнання дитини суб'єктом взаємин.

Готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками дітей дошкільного віку Г. Борин розглядає як «інтегративну якість особистості, що забезпечує результативну взаємодію педагога з батьками, включає професійно-педагогічні погляди та переконання, емоційно-вольову сферу особистості, професійні знання, вміння і прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, правову культуру педагога» (Борин, 2009: 9).

Підсумовуючи, зацентруємо, що формування всіх складників готовності майбутніх вихователів до роботи із сім'єю дасть їм потрібний професійний поштовх.

Висновки. Нині актуальним завданням ефективної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з родиною є впровадження нових освітніх технологій, оновлення засобів, форм і методів взаємодії. Узагальнюючи результати дослідження, ми вважаємо доцільним зазначити, що професійна підготовка студентів базується на формуванні в них професійних компетентностей, якостей і творчих здібностей, світоглядних позицій, переконань, на практичній підготовці для закріплення теоретичних знань, набуття та збагачення практичного досвіду взаємодії з родинами. Водночас недостатньо розробленою залишається проблема співпраці педагогів ЗДО та батьків в аспекті творчої реалізації обдарованих дітей, що і є перспективною подальших досліджень у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : дод. до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22 травня 2012 р. № 615. Київ, 2012. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0615736-12> (дата звернення: 06.05.2020).
2. Борин Г. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2009. 20 с.
3. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. Рудік, І. Молодущкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 222 с.
4. Горбенко Н. Взаємодія закладів дошкільної освіти з батьками – співпраця заради майбутнього. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717784/1/%D0%92%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F%20%D0%97%D0%94%D0%9E%20%D0%B7%20%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8.pdf> (дата звернення: 06.05.2020).
5. Довженко Т. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи із сім'єю. URL: <http://oaji.net/articles/2016/1054-1461307823.pdf> (дата звернення: 06.05.2020).
6. Жаровцева Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2007. 414 с.
7. Жаровцева Т. Педагогічна освіченість батьків як умова реалізації ідей батьківської педагогіки В. О. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2008. № 6. С. 57–60.
8. Івах С. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку в умовах вищого закладу освіти. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2245/2321> (дата звернення: 13.05.2020).
9. Каньоса Н. Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1781/Kanosa-N.H.-Teoriia-ta-metodyka-spivpratsi-DNZ-z-rodynamy.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 06.05.2020).
10. Машовець М. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник ; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. 128 с.
11. Машовець М. Педагогічна взаємодія викладача і студентів у процесі викладання курсу «Сімейна дошкільна педагогіка» (спеціалізація «сімейний вихователь»). *Вісник Львівського університету*. Серія «Педагогіка». 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 132–137.
12. Шаповалова О. Роль сім'ї у дошкільній освіті : теорія і практика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми : Редакційно-видавничий відділ СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 225 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (new edition)] [Elektronnyi resurs] : dod. do nakazu M-va osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 22 trav. 2012 r. № 615. *Zakonodavstvo Ukrainy / Verkhov. Rada Ukrainy*. – Tekst. dani. Kyiv. 2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0615736-12> (data zvernennia: 06.05.2020). [in Ukrainian].
2. Boryn H. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix vykhovateliv do roboty z batkamy ditei rannoho viku [Organizational and pedagogical conditions for preparing future educators to work with parents of younger preschoolers] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil, 2009. 20 p. [in Ukrainian].
3. Vzayemodiya DNZ ta simyi [Interaction between schools and families] / uklad. O. A. Rudik, I. V. Molodushkina. Kharkiv : Vyd. hrupa "Osнова", 2013. 222, [2] p. (Serii "Doshkilnyi navchalnyi zaklad. Vykhovateliu"). [in Ukrainian].
4. Horbenko N. A. Vzaemodiia zakladiv doshkilnoi osvity z batkamy – spivpratsia zarady maibutnoho. [Interaction of preschool education institutions with parents – cooperation for the future]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717784/1/%D0%92%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F%20%D0%97%D0%94%D0%9E%20%D0%B7%20%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8.pdf> (data zvernennia: 06.05.2020). [in Ukrainian].
5. Dovzhenko T. O. Pidhotovka maibutnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu do roboty z simieiu. [Preparing the future preschool teacher to work with the family]. URL: <http://oaji.net/articles/2016/1054-1461307823.pdf> (data zvernennia: 06.05.2020) [in Ukrainian].
6. Zharovtseva T. H. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnix fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty z neblahopoluchnymy simiyamy [Theoretical and methodological bases of preparation of future specialists of preschool education to work with disadvantaged families] : dys. ... d-ra ped nauk. Odesa, 2007. № 3/4. 414 p. [in Ukrainian].
7. Zharovtseva T. H. Pedahohichna osvichenist batkiv yak umova realizatsii idei batkivskoi pedahohiky V. O. Sukhomlynskoho. [Pedagogical education of parents as a condition for implementing the ideas of parental pedagogy V. O. Sukhomlynsky]. *Nauka i osvita*. 2008. № 6. pp. 57–60.
8. Ivakh S. M. Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do roboty z batkamy ditei doshkilnoho viku v umovakh vyshchoho zakladu osvity [Preparation of future educators to work with parents of preschoolers in a higher education institution]. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2245/2321> (data zvernennia: 13.05.2020). [in Ukrainian].
9. Kanosa N. H. Teoriia ta metodyka spivpratsi DNZ z rodynamy [Theory and methods of cooperation between preschool educational institution and families]. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1781/> (data zvernennia: 06.05.2020). [in Ukrainian].
10. Mashovets M. A. Pidhotovka studentiv do spivpratsi z batkamy ditei doshkilnoho viku [Preparing students for cooperation with parents of preschoolers] : Navch.-metod. posib. Nats. ped. un-t im. M. Drahomanova. Kyiv, 2000. 128 p. [in Ukrainian].
11. Mashovets M. Pedahohichna vzaemodiia vykladacha i studentiv u protsesi vykladannia kursu "Simeina doshkilna pedahohika" (spetsializatsiia "simeinyi vykhovatel") [Pedagogical interaction of teacher and students in the process of teaching the course "Family preschool pedagogy" (specialization "family educator")]. *Visnyk Lviv. un-tu*. Ser. ped. 2005. Vyp. 19. Ch. 2. pp. 132–137. [in Ukrainian].
12. Shapovalova O. V. Rol simi u doshkilnii osviti: teoriia i praktyka: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv [The role of the family in preschool education: theory and practice: a textbook for students of higher education]. Sumy : Redaktsiino-vydavnychiy viddil SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2019. 225 p. [in Ukrainian].

Ксенія КУГАЙ,

orcid.org/0000-0001-9838-904X

старший викладач кафедри іноземних мов

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) *sketch_k2008@ukr.net*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовані організаційно-педагогічні передумови становлення та розвитку Львівського (1661–1939 роки) університету. Мета дослідження – обґрунтування процесу становлення та розвитку класичної університетської освіти в Західній Україні у другій половині XVII – на початку XX століття.

Для досягнення мети поставлені такі завдання:

1) проаналізувати стан розроблення проблеми становлення і розвитку класичної університетської освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVII – початок XX століття) у науково-педагогічній літературі;

2) виявити передумови становлення і розвитку класичної університетської освіти в Західній Україні (друга половина XVII – початок XX століття);

3) розкрити зміст освітнього процесу Львівського університету.

У роботі використано такі методи дослідження: пошуково-бібліографічний (з метою здійснення добору, систематизації, аналізу і класифікації інформаційних джерел), хронологічно-системний (використано для наукового обґрунтування процесу становлення та розвитку класичної університетської освіти), проблемно-генетичний (проведений з метою актуалізації досвіду діяльності класичних університетів Західної України), ретроспективний логіко-системний аналіз (спрямований на виявлення провідних ідей діяльності особистостей, які вплинули на становлення та розвиток класичних університетів Західної України).

Наукова новизна одержаних результатів роботи полягає в тому, що в ній вперше виявлено передумови становлення та розвитку університетської освіти в Західній Україні другої половини XVII – початку XX століття, розкрито зміст освітнього процесу Львівського університету.

Досягнення університетської освіти в Західній Україні другої половини XVII – початку XX століття дозволяють стверджувати, що система вітчизняної класичної університетської освіти має глибоке історичне коріння, ґрунтовну наукову основу й непересічну національну традицію.

Ключові слова: *університетська освіта, Львівський університет, братства, просвітництво.*

Kseniia KUGAI,

orcid.org/0000-0001-9838-904X

Senior Teacher at Foreign Languages Department

of Kyiv National University of Technologies and Design

(Kyiv, Ukraine) *sketch_k2008@ukr.net*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LVIV UNIVERSITY

The article deals with organizational and pedagogical preconditions for the formation and development of Lviv (1661–1939) university. The purpose of the study is to establish scientific rationale for the process of formation and development of classical university education in Western Ukraine in the second half of XVII – early XX centuries.

To achieve this goal, the following tasks are set:

1) to analyze the problem of formation and development of classical university education in Western Ukraine (second half of XVII – beginning of XX centuries) in scientific and pedagogical literature;

2) to identify the preconditions for the formation and development of classical university education in Western Ukraine;

3) to reveal the content of educational process at Lviv University.

Such research methods are used: searching and bibliographic (with the purpose of information sources selection, systematization, analysis and classification); chronologically systemic (used for scientific rationale for the process of classical university education formation and development); problem-genetic (conducted to actualize the experience of classical universities in Western Ukraine) and retrospective logical-systemic analysis (aimed at identifying the leading ideas of the activities of individuals who influenced the formation and development of classical universities in Western Ukraine).

The scientific novelty of the results obtained is that it first revealed the preconditions for the formation and development of university education in Western Ukraine in the second half of XVII – early XX centuries; the content of the educational process of Lviv university was revealed (the studies were conducted according to the programmes of Jesuit schools,

but gradually the content of the most faculties programmes became secular, the Russian Institute was opened, where Ukrainian children studied.

Achievements of university education in Western Ukraine in the second half of XVII – early XX century allow us to claim that national classical university education system has deep historical roots, sound scientific basis and unique national tradition.

Key words: *university education, Lviv University, brotherhoods, enlightenment.*

Постановка проблеми. Історія розвитку вищої школи є об'єктом історико-педагогічних досліджень. Навіть більше, ці дослідження необхідні для створення нової моделі вищої освіти в Україні в новому столітті.

Вивчення педагогічної спадщини минулого з її досягненнями й упущеннями дає можливість ученим узагальнити реальну картину розвитку вітчизняної педагогічної думки як цілісного багатогранного явища, виокремити національні концептуальні дискусії та проаналізувати їх відповідно до сучасних вимог.

Відсутність історико-педагогічних праць, які б цілісно відображали розвиток Львівського університету другої половини XVII – початку XX ст., зумовила вибір теми дослідження.

Аналіз досліджень. Історію становлення і розвитку університетської освіти, зокрема й на західноукраїнських землях, у різні періоди частково досліджували А. Аврус, В. Ботушанський, А. Горбань, З. Зайцева, М. Зубрицька, Н. Дем'яненко, І. Курляк, Н. Ладижець та ін.

Діяльність братств та їхній внесок у становлення та розвиток вищої освіти досліджували такі науковці, як: Б. Год, Л. Коба, Я. Ісаєвич, К. Харлампович та інші.

Серед спеціальних історичних досліджень треба назвати працю С. Сірополка «Історія освіти в Україні» (2001 р.), у якій автор приділяє увагу становленню та розвитку класичних університетів на території України, від виникнення перших класичних вищих навчальних закладів у XVI ст. і до радянської перебудови університетської освіти в 1930-х рр., а також розкриває особливості їхньої діяльності.

Мета статті – обґрунтування процесу становлення та розвитку класичної університетської освіти в Західній Україні у другій половині XVII – на початку XX ст.

У роботі використано такі методи дослідження, як: пошуково-бібліографічний (з метою здійснення добору, систематизації, аналізу і класифікації інформаційних джерел), хронологічно-системний (для наукового обґрунтування процесу становлення та розвитку класичної університетської освіти), проблемно-генетичний (з метою актуалізації досвіду діяльності класичних уні-

верситетів Західної України) і ретроспективний логіко-системний аналіз (спрямований на виявлення провідних ідей діяльності особистостей, які вплинули на становлення та розвиток класичних університетів Західної України).

Наукова новизна одержаних результатів роботи полягає в тому, що вперше виявлено передумови становлення та розвитку університетської освіти в Західній Україні другої половини XVII – початку XX ст. (перебування українських земель у складі різних держав, насадження католицизму на території українського православ'я, викладання в навчальних закладах переважно латинською, німецькою, польською, румунською мовами й ін.); розкрито зміст освітнього процесу Львівського (1661–1939 рр.) університету (в університеті навчання проходило за програмами єзуїтських шкіл, але поступово зміст програм більшості факультетів набув світського характеру, при університеті було відкрито Руський інститут, покликаний готувати учителів для гімназій, де навчалися українські діти).

Виклад основного матеріалу. Виникнення й становлення вищої університетської освіти в Україні, як суспільно-історичний процес, тісно пов'язане з подіями історичного розвитку держави і співвідноситься із процесом становлення університетської освіти в інших країнах світу. Передумовами становлення університетської класичної освіти в Україні були розвиток діяльності дошкільної, шкільної, середньої освіти, діяльність братств (Кугай, 2019: 4). На особливу увагу заслуговує становлення й розвиток гуманітарної університетської освіти, що заклала основу вітчизняної вищої освіти й слугувала джерелом провідних ідей упродовж кількох століть її розвитку.

Початок XVII ст. прийнято називати першим українським відродженням, оскільки цей час характеризується помітним розвитком освіти, друкарень і книжкової продукції.

Велику роль у поширенні освіти (спочатку шкіл, а згодом вищої освіти) відіграли братства, які активно діяли вже на початку XVII ст. Це були національно-релігійні громадські організації українських і білоруських православних міщан; організації міського населення, передусім ремісників і купців, які об'єднувалися з метою

боротьби проти ополячення й окатоличення українського населення (Артемова, 2006). Братства – унікальний феномен у національній історії українського народу щодо ролі, яку вони відіграли в консолідації народності на ідеологічних засадах православ'я та завдяки роботі серед усіх верств населення. Архівні джерела характеризують братства як особливі спільноти при церквах, які надали велику допомогу в боротьбі за православ'я. Центральною основою цих спільнот стають храми, монастирі, каплиці (Ефименко, 1983).

Братства були досить поширеними в Європі. В Україні братства мали на меті просвітницьку діяльність. Конфлікт католицизму із православ'ям на початку XVII ст. став підґрунтям не лише для релігійної полеміки, а й для створення національної школи. Саме братські школи відіграли вирішальну роль у формуванні й утвердженні національної системи освіти в Україні.

Своїм найважливішим завданням братства вважали поширення освіти серед українського населення, захист української нації, а водночас і оборону православ'я перед натиском католицизму. Релігійного характеру братства набули саме під впливом боротьби з католицизмом та протестантизмом. Зрештою, вони стали на сторожі національних потреб, створюючи школи та друкарні. Братства ставлять перед собою завдання оберігати православну віру, тим самим рятувати українське населення від втрати своїх вірувань та переконань. Дослідники одноставно підкреслюють позитивну роль братств в очищенні релігійно-церковного життя, у розвитку освіти та культури.

Братські школи не давали вищої освіти, але давали досить пристойний рівень знань, якого вистачало людям для захисту себе від політики поневолення та захисту країни від занепаду; освіта мала гуманітарний характер. У школах при братствах обов'язково вивчали історію, математику, церковнослов'янську й українську мови. Також вивчали польську, грецьку латинську мови, поезію, риторіку, діалектику, поезію, арифметику, геометрію, астрономію, музику. Найкращими на території Західної України вважалися Львівська та Луцька братські школи. Приділялась також увага засвоєнню культурної спадщини античної Європи, хоровому співу, малюванню, вивченню катехізису, богослов'я, згодом впровадили вивчення «семи вільних мистецтв» (Огієнко, 1992).

Поширення шкіл пробуджувало національну свідомість кожного українця, поширювало українські традиції та звичаї, популяризувало українську мову, сотні вихованців братських шкіл ста-

вали викладачами, поширювали свої знання та розвивали вищу школу в Україні. Можна зробити висновок, що братські школи поставили розвиток освіти на сучасний і європейський рівень.

На початку XVII ст. вже існувала Острозька академія – перший вищий навчальний заклад на території України. Її заснував князь Костянтин-Василь Острозький на основі середньої школи-колегії (1576 р.), яку згодом почали називати «Академією». Костянтин-Василь Острозький у цьому закладі реалізував реформу шкільництва в дусі нової просвітньої програми та своїм меценатством довів, що й слов'янська мова може мати свою граматику та бути придатна до викладу вільних наук. Острозька академія стала зразком для багатьох українських шкіл; її унікальність та оригінальність виявились у тому, що тут уперше поєдналися два типи культур: візантійська та західноєвропейська.

Початок діяльності академії характеризується значним інтелектуальним спалахом. Саме тоді простежується унікальна ознака Острозького культурно-освітнього центру (який, окрім академії, включав літературно-публіцистичний гурток та видавництво). Це залучення до співпраці діячів різних конфесій, ідеологічних, політичних орієнтацій.

На початку XVII ст. значна частина української молоді вчилася в католицьких школах. Щоб підняти рівень католицьких шкіл та взагалі католицизму, єпископат закликав до Польщі єзуїтів. Відтоді єзуїти починають засновувати школи також і на білорусько-українських землях.

20 січня 1661 р. король Ян II Казимир підписав диплом, який надавав єзуїтській колегії у Львові «гідність академії і титул університету» із правом викладання всіх тодішніх університетських дисциплін, присудження вчених ступенів бакалавра, ліценціата, магістра та доктора. Однак відразу ж після підписання диплому створення академії спричинило рішучу опозицію Краківського університету й окремих впливових осіб держави, що його підтримували. Незважаючи на перешкоди, у Львівському університеті навчання велось за зразком інших європейських академії. Усі університетські дисципліни викладали професори (Історія університету). На чолі університету стояв ректор.

Після розпуску в 1773 р. ордену єзуїтів Львівський університет було закрито. Однак незабаром низка підрозділів єзуїтської академії стали підвалинами Йосифінського університету у Львові.

16 листопада 1784 р. відновив свою діяльність Львівський університет. Деякий час у Львові на базі університету діяв лицей. Це було пов'язано з

реформою вищої освіти в Австрійській державі (Історія університету).

На прохання львівського єпископа П. Білянського Йосип II тимчасово відкрив у 1787 р. при Львівському університеті так званий руський інститут – “Stadium ruthenum”, куди могли б вступити українці без знання латинської мови (викладовою мовою там мала бути українська). Прийнято туди відразу 44 вихованців. Ректором “Stadium ruthenum” призначено А. Ангелловича, а в числі професорів були як галицькі українці, так і закарпатські – Петро Лодій та Іван Земанчик. Українське громадянство зустріло відкриття руського інституту з великим захопленням (Андрохович, 1922: 193).

На жаль, “Stadium ruthenum” не спричинив розбудження національного піднесення вихованців-українців. Сталося так із багатьох причин. Насамперед українська мова, якою викладалися деякі дисципліни, була мішаниною живої мови із церковнослов'янською, і ця «книжна» мова була тяжка для розуміння.

Значний вплив на розвиток Львівського університету мали події польського національно-визвольного повстання 1830–1831 рр., особливо революції 1848 р., активну участь у яких брала студентська молодь. Під час листопадового повстання 1848 р. згорів університетський будинок, знищена його цінна наукова бібліотека, яка вже тоді налічувала понад 51 тис. томів. Згоріли цінні рукописи. Цілковито вийшло з ладу університетське обладнання, через що тривалий час не можна було розпочати заняття (Сірополко, 2001: 500).

Навчання в університеті для переважної частини студентів було платним. Безкоштовно навчалися студенти теологічного факультету. На світських факультетах такими пільгами користувалися лише частина студентів (які подавали свідоцтво про бідність і успішно склали семестрові колоквіуми). Крім плати за навчання, студенти сплачували таксу за іматрикуляцію (урочисте прийняття у студенти), платили за іспити, колоквіуми, семінарські заняття, за право користування бібліотекою тощо. Були і студентські стипендії, фонд яких складався в основному з

пожертвувань приватних осіб. Студенти проживали в гуртожитках, проте кількість місць у них була обмеженою.

Висновки. Аналіз соціально-економічних та суспільно-політичних передумов виникнення класичної університетської освіти в Західній Україні в XVII – на поч. XX ст. дає підстави стверджувати, що становлення вищої освіти на цій території в цей період відбувалося в досить складних і нестабільних умовах.

Політична, національна, релігійна ситуація в Україні на початку XVII ст. зумовила існування двох напрямів освіти – православного та католицького. Велику роль у поширенні освіти (спочатку шкіл, а згодом вищої освіти) відіграли братства, які активно діяли вже на початку XVII ст.

Незважаючи на ці складні умови, початок XVII ст. прийнято вважати першим українським відродженням, оскільки цей час характеризується помітним розвитком освіти, друкарень та книжкової продукції.

Досягнення університетської освіти в Західній Україні в XVII – на поч. XX ст. дозволяють стверджувати, що система вітчизняної класичної університетської освіти має глибоке історичне коріння, ґрунтовну наукову основу й непересічну національну традицію.

За наявності значного наукового потенціалу ці університети традиційно були найбільшими центрами підготовки фахівців. Вони покликані забезпечувати кадрами різноманітних профілів науково-дослідні, політичні, культурні і правові інститути суспільства, адміністративні, що планують, директивні органи держави, промисловість, сільське господарство, медицину, органи освіти. Незважаючи на існування в умовах відсутності власної державності, ці навчальні заклади заклали фундамент для розбудови національної освіти в незалежній Україні.

Спираючись на досвід Львівського університету, можемо запропонувати створення при сучасних університетах навчальних установ або курсів для нацменшин. Тут би готували вчителя, який би міг навчатись мовою нацменшини, але з обов'язковим вивченням української мови й історії України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрохович А. Львівське “Stadium ruthenum”. *Записки Наукового т-ва ім. Шевченка у Львові*. Львів, 1922. Т. СXXXII. С. 193–195.
2. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
3. Ефименко Г. Высшее образование в Украинской Советской Социалистической Республике. Киев : Высшая школа, 1983. 94 с.

4. Історія університету. URL: <https://www.lnu.edu.ua/about/university-today-and-tomorrow/history/> (дата звернення: 20.12.2019).

5. Кугай К. Вплив братств на становлення та розвиток класичної університетської освіти в Західній Україні (XVII ст.). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Історія. Філософія. Політологія»* : збірник наукових праць. Одеса : Фенікс, 2019. Вип. № 16. С. 4–7.

6. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. Київ, 1992. С. 140–142.

7. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.

REFERENCES

1. Androkhovych A. Lvivske “Stadium ruthenium”. *Zapysky Naukovoho T-va im. Shevchenka u Lvovi [Lviv “Stadium ruthenium”]. Notes of the scientific community named after Shevchenko in Lviv*. Lviv, 1922. T. CXXXII. pp. 193–195. [in Ukrainian].

2. Artemova L. V. *Istoriia pedahohiky Ukrainy : pidruchnyk [History of pedagogics in Ukraine : textbook]*. Kyiv : Lybid, 2006. 424 p. [in Ukrainian].

3. Efimenko G. G. *Vyisshche obrazovanie v Ukraini Sovetskoy Sotsialisticheskoy Respublike [Higher education in Ukrainian Soviet Socialist Republic]*. Kyiv : Vysshaya shkola, 1983. 94 p. [in Russian].

4. *Istoriia universytetu*. URL: <https://www.lnu.edu.ua/about/university-today-and-tomorrow/history/> [in Ukrainian] (viewed on April 18, 2020).

5. Kugai K. B. *Vplyv bratstv na stanovlennia ta rozvytok klasychnoi universytetskoï osvity v Zakhidnii Ukraini (XVII st.) [Brotherhoods influence on the formation and development of classical university education in Western Ukraine (XVII c.)]*. *Scientific bulletin of International humanitarian university. Edition : History. Philosophy. Politology*. Odessa, 2019. № 16. pp. 4–7 [in Ukrainian].

6. Ohienko I. *Ukrainska kultura: Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu [Ukrainian culture: Brief history of Ukrainian people cultural life]* Kyiv, 1992. pp. 140–142 [in Ukrainian].

7. Siropolko S. *Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]*. Kyiv : Nauk. dumka, 2001. 912 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147:613:796

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209538>**Дмитро КУЗЬМЕНКО,**
orcid.org/0000-0002-5803-1008аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) kdo79@ukr.net**ВАЛЕОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

У статті розглянуті основні підходи до визначення валеологічної саморегуляції. Визначено, що забезпеченню здорового способу життя майбутніх юристів сприяють валеологічна свідомість і валеологічна поведінка.

Валеологічна саморегуляція студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство» виявляється в грамотному доборі напрямів діяльності, засобів, моделей, рішень, спрямованих на використання їхніх професійних здібностей.

Мета статті – проаналізувати основні підходи до визначення сутності валеологічної саморегуляції як складової частини індивідуальної культури майбутніх юристів.

Наукова новизна: визначено й обґрунтовано сутність валеологічної саморегуляції в системі професійної підготовки студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство».

Для реалізації мети нашого дослідження використано такі теоретичні й емпіричні методи: теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення – для визначення стану розкриття проблеми дослідження в педагогічній науковій літературі, вивчення словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, інтернет-ресурсів, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищої школи України – діагностування (опитування – анкетування, бесіда; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; тестування).

Валеологічна саморегуляція – це інтегративна особистісна якість, що формується у процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я, до організації здорового способу життя, набуття досвіду застосування валеологічних знань, умінь і навичок у практиці організації здорового способу життя, розвитку всіх компонентів валеологічної свідомості. Спираючись на дослідження вітчизняних і закордонних учених, ми виділили рівні валеологічної саморегуляції студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство»: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний. Принциповими підходами, що сприяють успішній валеологічній саморегуляції майбутніх юристів, є системний і діяльнісний.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо вивчення валеологічної інтуїції як важливої складової частини валеологічної саморегуляції.

Ключові слова: валеологія, студенти, саморегуляція, майбутні юристи, цінність, рівні валеологічної саморегуляції.

Dmytro KUZMENKO,
orcid.org/0000-0002-5803-1008Postgraduate Student of the Department of Social Work and Educational and Pedagogical Sciences
of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
(Chernihiv, Ukraine) kdo79@ukr.net**VALEOLOGICAL SELF-REGULATION OF FUTURE LAWS**

The main approaches to the definition of valeological self-regulation are considered in the article. It has been determined that valeological consciousness and valeological behavior contribute to ensuring a healthy lifestyle for future lawyers.

Valeological self-regulation of undergraduate students of the specialty "Law" is manifested in a competent selection of activities, tools, models, decisions aimed at the use of their professional abilities.

The purpose of the article is to analyze the main approaches to defining the essence of valeological self-regulation as a component of the individual culture of future lawyers.

Scientific novelty: the essence of valeological self-regulation in the system of professional training of undergraduate students of the specialty "Jurisprudence" is determined and substantiated.

The following theoretical and empirical methods were used to realize the purpose of our research: theoretical analysis, comparison and comparison – to determine the state of disclosure of the problem of research in pedagogical scientific literature, study of dictionaries, encyclopedias, abstracts, dissertations, Internet resources, work experience of scientific-pedagogical schools of Ukraine – diagnosis (survey – questionnaire, conversation; observation – pedagogical observation, self-observation; testing).

Valeological self-regulation is an integrative personal quality that is formed in the process of systematic, purposeful education and training on the basis of emotional-value attitude to one's health, to the organization of a healthy lifestyle,

gaining experience of applying valeological knowledge, skills and skills in the practice of organization. healthy lifestyle, development of all components of valeological consciousness. Based on the research of domestic and foreign scientists, we were allocated the levels of valeological self-regulation of students of bachelor's degree in specialty "Law": adaptive, reproductive, heuristic, creative. Systematic and activity-based approaches that contribute to successful valeological self-regulation of future lawyers are systematic and effective.

Prospects for further scientific exploration consider the study of valeological intuition as an important component of valeological self-regulation.

Key words: valeology, students, self-regulation, future lawyers, value, levels of valeological self-regulation.

Постановка проблеми. В умовах сучасної глобальної духовно-екологічної кризи, одним із проявів якої є погіршення здоров'я людства, виникає природний інтерес до проблем екологічного стану навколишнього середовища. У цьому контексті все більше уваги привертає валеологія як наука, що заснована на принципово нових підходах до розуміння феномену здоров'я людини і механізмів його збереження.

Фахівці із проблеми здоров'я, здорового способу життя констатують недостатню дослідженість чинників, які могли б впливати як на зниження захворюваності населення, так і на соціально-політичну, соціально-економічну і соціально-демографічну обстановку в суспільстві загалом. Особливо актуальним стає процес формування здоров'я студента. У віці від 17 до 23 років, що відповідає періоду студентства, відзначається продовження функціонального росту і розвитку організму, що, у свою чергу, створює додаткові негативні чинники для виникнення патологічних станів. Навчання в закладах вищої освіти характеризується значною емоційною й інтелектуальною напругою основних психічних функцій, гіпокінезією, наявністю стресових ситуацій. У процесі хронічної гіпокінезії знижується розумова працездатність, а тривалі емоційні перенапруги ведуть до швидкого її виснаження. Невипадково цей період є дуже тривожним і потребує посиленої уваги до збереження і підтримки здоров'я молоді (Степко, 2004: 7; Дудорова, Волошина, 2016: 112).

Аналіз досліджень. Значущість проблеми здорового способу життя, формування культури здоров'я особистості зумовила появу нового наукового напрямку – валеології, досліджень із проблем валеологічної освіти та виховання (І. Брехман, М. Гриньова, С. Грищенко, М. Носко, Ю. Носко). Останніми роками серед закордонних досліджень виокремилась педагогічна валеологія (Л. Татарнікова), яка розглядає валеологічне виховання, валеологічний супровід дітей і юнацтва. У роботах Л. Дудорової, О. Волошиної та інших авторів розкрито загальні підходи до соціальних технологій щодо формування валеологічного світогляду і засад здорового способу життя; визна-

чено головні напрями оптимізації способу життя, проведено аналіз сучасних оздоровчих систем і програм. Діяльнісну самореалізацію особистості (яка тісно пов'язана із саморегуляцією) в освітньому просторі досліджує колектив авторів, очолюваний С. Максименком.

Мета статті – проаналізувати основні підходи до визначення сутності валеологічної саморегуляції як складової частини індивідуальної культури майбутніх юристів.

Наукова новизна: визначено й обґрунтовано сутність валеологічної саморегуляції в системі професійної підготовки студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство».

Для реалізації мети нашого дослідження використано такі теоретичні й емпіричні **методи:** *теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення* – для визначення стану розкриття проблеми дослідження в педагогічній науковій літературі, вивчення словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, інтернет-ресурсів, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищої школи України – *діагностування* (опитування – анкетування, бесіда; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; тестування).

Виклад основного матеріалу. Проблема валеологічної саморегуляції тісно пов'язана як із професійним, так і з особистісним самовдосконаленням, актуальна для багатьох наук: антропології, психології, педагогіки професійної освіти, і це дає можливість виділити основні підходи до визначення її сутності у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти (Дудорова, Волошина, 2016: 112; Кушнір, 2001: 101).

Феномен валеологічної саморегуляції розглядається як творча діяльність людей, спрямована на створення і засвоєння цінностей, норм, знакових систем; як результат цієї діяльності; як стан окремої людини, що характеризується певним рівнем усвідомлення та використання цих норм; як система механізмів передачі наукових знань і етичних цінностей, що історично склалася в суспільстві; як творчість з усіма характеристиками творчого акту; як певний рівень опанування професії; як продуктивний процес засвоєння та створення соціальних цінностей (Зайцев, 1996).

Розгляд валеологічної саморегуляції як особливої досконалості, безпосередньо пов'язаної із самовдосконаленням та формуванням здорового способу життя, що характеризуються відповідністю не загальним суспільним нормам, а еталонам, встановленим у правозастосовчій сфері діяльності. Для нашого дослідження важливо спиратися на визначення поняття «самовдосконалення», запропоноване науковцем Г. Нестеренко: «Самовдосконалення – породжений фундаментальною потребою особистості процес об'єктивізації її сутнісних сил, що відбувається завдяки її власній діяльності та веде до включення особистості в ієрархічно вищі системи». Відсутність самовдосконалення у професії юриста, як і наявність окремих її деструктивних форм, призводять до зворотних негативних наслідків виконання професійних функцій у правозастосовчій діяльності (Грибан, 2005: 11).

Валеологічна саморегуляція студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство» виявляється у грамотному доборі напрямів діяльності, засобів, моделей, рішень, спрямованих на використання їхніх професійних здібностей. Валеологічна саморегуляція – це складова частина індивідуальної культури, яка об'єднує цінності та професійні якості, що сприяють у своїй сукупності соціально корисній реалізації професійного потенціалу майбутніх юристів. Вона включає особистісний компонент, у якому інтегровано цінності, властивості, здібності, необхідні для валеологічної саморегуляції, та діяльнісний компонент, що поєднує знання та вміння, які потрібні майбутньому юристу для соціально корисного професійного вдосконалення. Валеологічна саморегуляція має інтеграційну властивість цілого, яка не зводиться до властивостей окремих частин та ієрархічно включена в системи більш високого порядку (Дудорова, Волошина, 2016: 113; Татарнікова, 1995: 147).

Провідним завданням дослідження проблеми валеологічної саморегуляції постає визначення критеріїв та рівнів її сформованості в майбутніх юристів. Критеріями оцінки сформованості валеологічної саморегуляції студентів є (в особистісному компоненті): сприйняття буття, емпатія, самовідношення, автономність, ціннісні орієнтації. У діяльнісному компоненті: креативність, цілеспрямованість, професійне самосприйняття, комунікативність. Оцінка за такими критеріями можлива завдяки використанню кількісних та якісних показників. Кількісними показниками виступають емпіричні результати, отримані, наприклад, у результаті використання психо-

діагностичних методик «Самоактуалізаційний тест» (далі – САТ) та «Мета – засіб – результат» (далі – МЗР). Якісними показниками є результати експертного оцінювання та самооцінювання студентів за визначеними рівнями (Дудорова, Волошина, 2016: 113): низький рівень, для якого характерні: невміння правильно оцінити свої якості у формуванні здорового способу життя, відсутність розуміння інших людей, викладачів, одногрупників, клієнтів, їхніх емоцій і почуттів; реакція на деякі емоційні ситуації роздратуванням, гнівом або агресивністю; високий рівень егоцентризму; схильність перекладати відповідальність за свої невдачі на інших людей; відсутність свідомого контролю над подіями у процесі збереження власного здоров'я, зокрема над особистісно значущими; відсутність орієнтації у визначенні особистісних цінностей, ідеалів істини, краси, доброти, цілісності здоров'я; формальне прийняття раціонального харчування та фізичної культури як особистісних цінностей; середній рівень, що характеризується: самостійністю суджень під час вирішення поставлених здоров'язбережувальних завдань; активністю й ініціативністю у валеологічній діяльності; сформованістю організаторських, проектувальних, конструктивних умінь; розвинутою рефлексією. Цей рівень характеризується невмінням контролювати свій емоційний стан, небажанням прислухатися до інших людей, захистом своїх корисливих інтересів на шкоду інтересам інших, як у соціальному плані, так і у збереженні власного здоров'я; високий рівень характеризується глибоким усвідомленням сутності валеологічної культури, самостійною оцінкою та вибіркоким прийняттям її елементів; стабільним проявом і високим рівнем усіх складових частин культури валеологічної саморегуляції в будь-яких обставинах. Реалізація складових частин культури валеологічної саморегуляції набуває вільного, творчого характеру, що виявляється у високому рівні знань і вмінь, необхідних як для юридичної, так і для валеологічної діяльності, у потребі в постійному професійному самовдосконаленні, розвинутій рефлексії й адаптивності (Дудорова, Волошина, 2016: 113).

Погоджуємося із твердженням вітчизняних учених, які досліджували діялісню самореалізацію особистості в освітньому просторі, що майбутнім юристам «слід звернути увагу на «Потенціал людяності або толерантності», який поєднує риси дружнього та терплячого ставлення до оточення, а також відкритості до нових людей та вражень: екстравертованість, доброзичливість, товариськість, кооперативність, широту світогляду,

відкритість до культури, відкритість новому досвіду, динамізм та наполегливість. Наступною значущою навичкою є «Розвиток стресостійкості та профілактика емоційного вигорання», яка включає техніки саморегуляції, переосмислення, зміну перспективи, поглиблення змісту» (Максименко, 2017: 205).

Маємо погодитися з думкою вітчизняних науковців, що «валеологічна саморегуляція є багаторівневим утворенням та входить до складу загальної культури майбутніх юристів, що характеризує глибину освоєння валеологічної спрямованості». Знання в галузі валеології, уміння виділяти їхню виховну сутність і використовувати у практиці організації здорового способу життя майбутніх юристів. На основі вищевикладеного можемо виділити три етапи валеологічної саморегуляції:

1. Етап валеологічної свідомості – коли відбувається постійне накопичення майбутніми юристами знань у галузі збереження, підтримки і зміцнення власного здоров'я.

2. Етап валеологічного мислення – процес визначення студентами бакалаврату спеціальності «Правознавство» змісту валеологічних знань, осмислення їхньої моральної, духовної сутності, виховної цінності, переживання активного, позитивного ставлення до них і намагання втілити ці знання в правозастосовчу діяльність;

3. Етап валеологічної діяльності – організація особистістю здорового способу життя (Дудорова, Волошина, 2016: 113).

Погоджуємося з вітчизняними науковцями, що наголошували на необхідності формування в майбутніх фахівців морального ставлення до свого здоров'я, що виражається в бажанні і потребі бути здоровим, вести здоровий спосіб життя. Вони повинні усвідомлювати, що «здоров'я для людини – найважливіша цінність, головна умова досягнення будь-якої життєвої мети, і кожен сам несе відповідальність за збереження і зміцнення свого здоров'я. Щоб мотивувати його на здоров'язберігаюче поведіння, необхідно зацікавити, створити позитивні емоції під час освоєння знань, дати відчуття задоволення від методів оздоровлення, використовувати позитивні приклади з навколишнього життя, особистий приклад батьків, педагогів» (Грибан, 2005: 9; Дудорова, Волошина, 2016: 113).

Також позитивно оцінюємо дослідження вітчизняної вченої С. Грищенко, яка вважає, що «саморегуляція відбувається упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, професійної та особистісно-рольової діяльності людини» (Грищенко, 2019: 129).

Науковець доводить, що «існує методика саморегуляції студента, яка охоплює такі напрями: загальне поняття про саморегуляцію; зміст методики; перелік основних соціально-психологічних новоутворень студентів; педагогічні основи управління процесом саморегуляції студентів; практичні заходи специфічного призначення» (Грищенко, 2019: 129, 130). С. Грищенко вважає, що процес самовдосконалення тісно пов'язаний із саморегуляцією. Особливо важлива спроба дослідити це під час фахової підготовки майбутніх юристів.

На основі аналізу й узагальнення низки досліджень були встановлені такі принципові підходи, що сприяють успішній валеологічній саморегуляції майбутніх юристів:

1. Системний підхід. Студенти бакалаврату спеціальності «Правознавство» мають усвідомлювати, що неможливо зберегти тіло здоровим, якщо не вдосконалювати емоційно-вольову сферу, якщо не працювати з душею і моральністю студента (Брехман, 1993; Грибан, 2005).

2. Діяльнісний підхід. Майбутні юристи мають співпрацювати з викладачами валеологічних дисциплін. Вони мають не направляти студентів на шлях здоров'я, а вести їх за собою цим шляхом (Дудорова, Волошина, 2016: 114).

Спираючись на дослідження Ш. Амонашвілі, Н. Баришевої, Г. Балла, І. Берднікова, І. Глинянкової, В. Кожанова, Г. Костюка, О. Пехоти, С. Сисевої, виділено рівні валеологічної саморегуляції.

Адаптивний рівень. Мета і завдання валеологічної діяльності майбутніх юристів визначені в загальному виді і не є орієнтиром у діяльності. Ставлення до психолого-педагогічних знань індиферентне, немає системи знань і готовності їх використовувати в необхідних валеологічних ситуаціях (Носко та ін., 2013: 9). Практична діяльність будується за заздалегідь відпрацьованою алгоритмізованою схемою, творчість практично не виявляється. Різноманітні види валеологічної діяльності слабо корелюють один з одним. Студенти бакалаврату, що перебувають на цьому рівні, не виявляють активності щодо валеологічної саморегуляції.

Репродуктивний рівень. Майбутні юристи більш високо оцінюють і визнають роль валеологічних знань, виявляється прагнення до встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками валеологічного процесу, відзначається більш високий індекс задоволення валеологічною діяльністю. На відміну від адаптивного рівня успішніше розв'язуються не тільки організаційно-діяльнісні завдання, але і конструктивно-прогностичні, які передбачають діяльність із цілеспрямування

і планування своїх дій, прогнозу їхніх наслідків. З'являються елементи пошуку нових рішень у стандартних валеологічних ситуаціях. У таких студентів формується позитивна спрямованість потреб, інтересів, схильностей; мислення характеризується наявністю окремих проявів переходу від репродуктивних форм до пошукового.

Евристичний рівень (Дудорова, Волошина, 2016: 114). Зміни відбуваються у структурі технологічного компонента, що свідчить про становлення майбутніх юристів як суб'єктів власної валеологічної діяльності. «Діяльність на цьому рівні відрізняється вираженою гуманістичною спрямованістю у взаємодії з однокурсниками, оточуючим. У структурі валеологічного мислення важливе місце посідає валеологічна рефлексія, емпатія, що забезпечують реальне глибоке розуміння й усвідомлення дій і вчинків. Це виявляється у виборчому ставленні до пропонованих форм валеологічної діяльності, в опануванні основних методів пізнання й аналізу власної діяльності» (Дудорова, Волошина, 2016: 114).

Креативний рівень. Відрізняється високим ступенем самостворюючої діяльності. Технологічна готовність особистості цього рівня набуває цілісного, завершеного характеру. Особливе місце в її структурі належить аналітико-рефлексивним умінням; усі компоненти технологічної готовності тісно корелюють один з одним, виявляють велику кількість значущих зв'язків і утворюють цілісну структуру діяльності. У структурі кожного компонента виявляються «ядерні», системоутворюючі елементи. У діяльності студента важливе місце

посідають такі форми прояву творчої активності, як валеологічна імпровізація, валеологічна інтуїція, уява, які забезпечують оригінальне, продуктивне вирішення валеологічних завдань; у структурі особистості гармонійно поєднуються наукові і валеологічні інтереси і потреби; високий рівень валеологічної рефлексії і творчої самостійності створюють умови для ефективної саморегуляції індивідуально психологічних, інтелектуальних можливостей особистості (Татарнікова, 1995: 147).

Висновки:

1. Валеологічна саморегуляція – це інтегративна особистісна якість, що формується у процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я, до організації здорового способу життя, набуття досвіду застосування валеологічних знань, умінь і навичок у практиці організації здорового способу життя, розвитку всіх компонентів валеологічної свідомості.

2. Спираючись на дослідження вітчизняних і закордонних учених, виділено рівні валеологічної саморегуляції студентів бакалаврату спеціальності «Правознавство»: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний.

3. Принциповими підходами, що сприяють успішній валеологічній саморегуляції майбутніх юристів, є системний і діяльнісний.

Перспективами подальших наукових розвідок уважаємо вивчення валеологічної інтуїції як важливої складової частини валеологічної саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брехман И. Валеология. Санкт-Петербург : Наука, 1993. 170 с.
2. Грибан В. Валеология : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 256 с.
3. Грищенко С. Самовдосконалення особистості : монографія. Чернігів : Видавництво «Десна Поліграф», 2019. 192 с.
4. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі : монографія / колектив авторів : В. Бучма та ін. ; за ред. С. Максименка. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 262 с.
5. Дудорова Л., Волошина О. В. Валеологічне самовдосконалення як складова індивідуальної культури студентів ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2016. Вип. 137. Серія «Педагогічні науки». С. 112–115.
6. Зайцев В. Валеология – учение о здоровье : учебное пособие. Харьков, 1996. 160 с.
7. Кушнір В. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград, 2001. 348 с.
8. Носко М., Грищенко С., Носко Ю. Формування здорового способу життя : навчальний посібник. Київ : МП «Леся», 2013. 160 с.
9. Татарнікова Л. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. Санкт-Петербург : Петроградский и К°, 1995. 350 с.

REFERENCES

1. Brekhman I. I. (1993). Valeologiya [Valeology]. Sankt-Peterburg : Nauka. [in Russian].
2. Ghryban V. Gh. (2005). Valeologhija [Valeology] : navchaljnyj posibnyk [Tutorial]. Kyjiv : Centr navchaljnoji literatury. [in Ukrainian].
3. Hryshchenko, S. V. (2019). Samovdoskonalennja osobystosti [Self-improvement of the personality] : monohrafija [a monograph]. Chernighiv, Ukraijina : Vydavnyctvo "Desna Polighraf". [in Ukrainian].

4. Dijaljnisa samorealizacija osobystosti v osvitnjomu prostori (2017): [Active self-realization of personality in the educational space]: monografija [monograph]. Kolektiv avtoriv : V. V. Buchma, O. V. Ghurova, L. V. Dzubko ta in. Za red. S. D. Maksymenka. Kyjiv : Vydavnychyj Dim "Slovo". [in Ukrainian].
5. Dudorova L. Ju., Voloshyna O. V. (2016). Valeolopchne samovdoskonalennja jak s kladova indyvidualjnoji kuljтуры studentiv VNZ. [Valeological self-improvement as a component of the individual culture of university students]. *Visnyk ChNPU imeni T.Gh. Shevchenka – Bulletin of the National Technical University named after T.G. Shevchenko*. Vyp. 137. Serija : Pedagoghichni nauky, pp. 112–115. [in Ukrainian].
6. Zajtsev V. P. (1996). Valeologiya – uchenie o zdorove [Valueology – the doctrine of health] : uchebnoe posobie [tutorial]. Kharkov. [in Ukrainian].
7. Kushnir V. A. (2001). Systemnyj analiz pedagoghichnogho procesu: metodologhichnyj aspekt. [System analysis of pedagogical process: methodological aspect]. Kirovograd. [in Ukrainian].
8. Nosko M. O., Ghryshhenko S. V., Nosko Ju. M. (2013). Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja [Building a healthy lifestyle]: navchaljnyj posibnyk [A tutorial]. Kyjiv : MP "Lesja". [in Ukrainian].
9. Tatarnikova L. G. (1995). Pedagogicheskaya valeologiya : Genesis. Tendentsii razvitiya. [Pedagogical Valeology : Genesis. Development trends]. Sankt-Peterburg : Petrogradskiy i K°. [in Russian].

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Іванна ДЕВДЮК. Екзистенційний дискурс як предмет літературної компаративістики: теоретико-методологічний аспект.....	4
Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ. Теорія постпостмодерністського британського роману: систематизація відмінностей.....	10
Роксолана ЖАРКОВА. Жіноче письмо і жіноче «Я»: інтерпретація ізольованості та проблема рецепції.....	17
Оксана ЗГУРСЬКА. Порушення хронологічної послідовності у романі У. С. Моєма «Розмальована завіса».....	23
Анна ЗІНІСЬКА. Особливості синтаксичної структури імперативів у ранньоновонанглійський період.....	27
Наталя ІВАНИЦЬКА, Ніна ІВАНИЦЬКА. Дієслівна синтагматика наукової мови: зіставний аспект.....	34
Петро ІВАНИШИН, Віра КОЗАЧОК. Основні елементи шевченкознавчої герменевтики Леоніда Білецького: методологічні аспекти.....	41
Марина КАМІНСЬКА, Інна ЗАБУЖАНСЬКА. Комунікативна природа імпліцитної негативної оцінки.....	47
Ольга КИРИЛЮК. Структура асоціативно-семантичного поля «ворог» у дискурсі інформаційної війни.....	53
Тамара КИРПИТА. Джеймс Стівенс і Станіслав Вінценз: історично-художні паралелі.....	59
Анастасія КІНАЩУК. Модель концепту ірраціональності (на матеріалі української, англійської та німецької мов).....	67
Михайло КОВАЛЬЧУК. Складні речення зі співвідносним особовим займенником як різновид конструкцій перехідного типу зв'язку між паратаксистом та гіпотаксистом у сучасній українській мові.....	75
Юлія КОВАЛЬЧУК. Пейзажі рідного села у творчості Максима Рильського.....	80
Інна КОЗУБАЙ, Анна ХАДЖИ. Лінгво-семантичні особливості використання прецедентних імен у структуруванні американських реп-пісень.....	87
Анна КОЛІСНИЧЕНКО. Міфологічний код творів Гарта Крейна.....	92
Євгенія КОРНІСЛАЄВА. Прагматичні характеристики рекламного дискурсу (на матеріалі журналу “The Economist”).....	97
Тетяна КРИСЕНКО, Тетяна СУХАНОВА. Навчання аудіювання іноземних студентів під час позааудиторної роботи.....	104
Анастасія КУЗЬМЕНКО. Характер модальності євроанглійських пісенних текстів.....	109
Інна ЛІВИЦЬКА. Семіотичне моделювання фемінності в епістолярному романі Анни Бронте «Незнайомка з Уайлдфел-Холлу».....	117
Наталя ЛОСКУТОВА. Полісемія в кінематографічній терміносистемі французької мови.....	123

ПЕДАГОГІКА

Тамара ГУМЕННИКОВА. Case study як складова частина індивідуалізованого освітнього контенту професійної підготовки майбутніх судоводів.....	131
Vasyl HUMENIUK. Methodological principles of formation of ready for future masters of medicine for pedagogical activities.....	138
Serhiy DANYLYUK, Vadym TKACHENKO. Realization of professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities in the process of their professional activities.....	144

Таміла ДЖАМАН. Реалізація середовищного й інклюзивного підходів до навчання в контексті інклюзивної освіти як умова євроінтеграції.....	150
Наталя ДМІТРЕНКО. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування.....	156
Вікторія ЗАЙЦЕВА, Наталя ЯРЕМЧУК. Дискусія як засіб комунікативної взаємодії учнів на уроках української мови.....	163
Мар'яна ЗАХАРЧУК, Марія ЮРКІВ, Ольга ЛЕВИЦЬКА-РЕВУЦЬКА, Марко ЗАХАРЧУК. Засоби підвищення мотивації слухачів на заняттях іноземної мови в системі післядипломної освіти (освіти дорослих): пісенний матеріал.....	171
Ганна ІВАНЮК, Яна МАТЮШИНЕЦЬ. Актуальність педагогічних практик Тимофії Лубенця про розвивальне середовище для дітей у контексті розбудови Нової української школи.....	179
Ганна ІВАНЮК, Оксана ХОМИЧ. Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	186
Олена КАЗАЧІНЕР, Ірина ГОРДІЄНКО, Юлія АЛІМОВА. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей і підлітків: співпраця батьків і вчителів-реабілітологів.....	193
Ольга КАНБОЛОЦЬКА. Сучасний стан неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови в умовах інформаційного суспільства.....	200
Інна КИРИЧОК, Інна ЯРЕМЕНКО, Ірина ТОНКОНОГ. Педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою.....	206
Kaleriia KOVALOVA, Elvira HERASYMENKO. Methods of motivation forming during foreign language classes.....	212
Марія КОЗОЛУП, Руслана КОМАР. Навчання академічного письма у вищій школі: теоретико-методологічні засади.....	220
Yuliia KOROSHYNSKA. Formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.....	226
Ганна КОРЧАГІНА. До проблеми формування інтелектуальних умінь учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності.....	231
Діана КОХАН. Педагогічне стимулювання позитивно-активної мотивації як умова формування шляхетного ставлення до жінки в підлітків.....	236
Олена КРАВЕЦЬ. Розвиток м'яких навичок засобами іноземної мови за професійним спрямуванням у здобувачів вищої освіти немовних вузів.....	241
Тетяна КРАВЦОВА. Ресурсний підхід до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти.....	246
Неля КРАВЧУК, Оксана АВРАМЕНКО. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю як педагогічна проблема.....	253
Ксенія КУГАЙ. Організаційно-педагогічні передумови становлення і розвитку Львівського університету.....	259
Дмитро КУЗЬМЕНКО. Валеологічна саморегуляція майбутніх юристів.....	264

CONTENTS
LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Ivanna DEVDIUK. Existential discourse as a subject of literary comparative studies: theoretical and methodological aspect.....	4
Dmytro DROZDOVSKYI. Theory of post-postmodern British novel: systematizing differences.....	10
Roksolana ZHARKOVA. Women's writing and women's "I": interpretation of isolation and the problem of reception.....	17
Oksana ZGHURSKA. Break of the chronological order of the events in the novel "The Painted Veil" by W. S. Maugham.....	23
Anna ZIZINSKA. Syntactic structure features of early modern English imperatives.....	27
Natalia IVANYTSKA, Nina IVANYTSKA. Verb synthagmatics of the academic language: a contrastive aspect.....	34
Petro IVANYSHYN, Vira KOZACHOK. The main elements of Shevchenko studies hermeneutics of Leonid Biletskyi: methodological aspects.....	41
Maryna KAMINSKA, Inna ZABUZHANSKA. Implicit negative evaluation in communication.....	47
Olha KYRYLIUK. Structure of the associative-semantic field "enemy" in the discourse of the information war.....	53
Tamara KYRPYTA. James Stephens and Stanislaw Vincenz: historical and artistic parallels.....	59
Anastasiia KINASHCHUK. Model of the concept of irrationality (based on the Ukrainian, English and German languages).....	67
Mykhailo KOVALCHUK. Complex sentences with correlative personal pronoun as a kind of constructions of transient relation pattern between parataxis and hypotaxis in the modern Ukrainian language.....	75
Yuliia KOVALCHUK. Natural village landscapes in the creation of Maxim Rilsky.....	80
Inna KOZUBAI, Anna KHADZHY. The linguistic and semantic features of precedent names usage in structuring of American rap lyrics.....	87
Anna KOLISNYCHENKO. Mythological code in Hart Crane's works.....	92
Yevheniia KORNIELAIEVA. Pragmatic characteristics of advertising discourse (based on "The Economist" journal).....	97
Tetiana KRYSENKO, Tetiana SUKHANOVA. Teaching listening comprehension of foreign students in extracurricular work.....	104
Anastasiia KUZMENKO. Character of Euroenglish lyric text modality.....	109
Inna LIVYTSKA. Semiotic modeling of femininity in the epistolary novel of Anne Bronte's "Tenant of Wildfell Hall".....	117
Nataliia LOSKUTOVA. Polysemy in the cinematographic term system of the French language.....	123

PEDAGOGY

Tamara GUMENNYKOVA. Case study as a component of individualized educational content of professional training of future seafarers.....	131
Vasyl HUMENIUK. Methodological principles of formation of ready for future masters of medicine for pedagogical activities.....	138
Serhiy DANYLYUK, Vadym TKACHENKO. Realization of professional-and-managerial orientation of managers of socio-cultural activities in the process of their professional activities.....	144
Tamila DZHAMAN. Realization the environmental and inclusive approaches to the education in the context of inclusive education as condition of European integration.....	150

Natalia DMITRENKO. Subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning of professionally oriented English communication.....	156
Victoria ZAITSEVA, Natalia YAREMCHUK. Discussion as a means of communicative interaction of students in Ukrainian language lessons.....	163
Maryana ZAKHARCHUK, Maria YURKIV, Olha LEVYTSKA-REVUTSKA, Marko ZAKHARCHUK. Means of increasing motivation of listeners in foreign language classes in the system of postgraduate education (adult education): song material.....	171
Hanna IVANIUK, Yana MATIUSHYNETS. The relevance of Timothy Lubenets pedagogical experience about the development environment for the formation of a New Ukrainian school.....	179
Ganna IVANYUK, Oksana KHOMYCH. Stages of primary school teacher training in Canada (second half of the XX – the beginning of the XXI st century).....	186
Olena KAZACHINER, Iryna GORDIENKO, Yulia ALIMOVA. ICF and ICF-CY: collaboration between parents and teachers-rehabilitologists.....	193
Olha KANIBOLOTSKA. Current state of life-learning professional training of foreign language teachers in the modern society.....	200
Inna KIRICHOK, Inna YAREMENKO, Iryna TONKONOH. Culture forming pedagogical conditions of elementary school pupils dialogical interaction in fairy tale work.....	206
Kaleriia KOVALOVA, Elvira HERASYMENKO. Methods of motivation forming during foreign language classes.....	212
Mariya KOZOLUP, Ruslana KOMAR. Teaching academic writing at institutions of higher education: theoretical and methodological foundations.....	220
Yuliia KOPOCHYNSKA. Formation of the activity-operational component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.....	226
Ganna KORCHAGINA. To the problem of music art teachers intellectual skills formation in the process of music-performance activity.....	231
Diana KOKHAN. Pedagogical stimulation of positive-active motivation as a condition of formation of noble attitude to women in teenagers.....	236
Olena KRAVETS. The soft skills development by means of foreign language for special purpose in higher education suppliers of non-language higher education institutions.....	241
Tetiana KRAVTSOVA. Resource approach to the organization of tutorial support for future masters of education.....	246
Nelia KRAVCHUK, Oksana AVRAMENKO. Training future specialists of preschool education to work with the family as a pedagogical problem.....	253
Kseniia KUGAI. Organizational and pedagogical preconditions for the formation and development of Lviv university.....	259
Dmytro KUZMENKO. Valeological self-regulation of future laws.....	264

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 29. ТОМ 2
ISSUE 29. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря

Здано до набору 25.05.2020 р. Підписано до друку 22.06.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 31,85. Зам. № 0720/189. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.