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 32. ТОМ 1
ISSUE 32. VOLUME 1

Видавничий дім «Гельветика» 2020

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 30.09.2020 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. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 32. Том 1. – 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); **Ґжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Грищенко 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); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря 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); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кадидат 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).

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

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

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

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

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 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., Зимомря І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 13 from 30.09.2020)

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 32. Volume 1. – 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. Dushniy** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – 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 (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. Matskiv** – 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 Phолology, 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. Stashevska** – 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. Stashevskyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **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.aphn-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@aphn-journal.in.ua

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

ІСТОРІЯ

УДК 373.2.02(477)«192/193»
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214465

Тетяна ШИНКАР,
orcid.org/0000-0002-5656-2032
викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) t.shynkar@kubg.edu.ua

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВИХ ЗАСАД МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті зроблено дефінітивний аналіз дослідження організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (20–30-ті роки ХХ століття). Проаналізовано роботи та погляди вітчизняних і закордонних науковців щодо формування категоріально-понятійного апарату дослідження. З'ясовано, що більшість понять досліджуваної сфери не мають однозначного визначення, трактуються дослідниками залежно від об'єкта та предмета дослідження, а також розуміння поняття «засади».

Методична робота в дошкільних навчальних закладах у 20–30-ті роки ХХ століття активно розвивалася, хоча це поняття і не було в широкому педагогічному обігу, а було лише прописане в назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо, тому потребував уточнення термін «методична робота в дошкільному навчальному закладі». Методичну роботу в дошкільному начальному закладі розглядаємо як систему заходів, спрямованих на вдосконалення педагогічної діяльності та підвищення рівня педагогічної майстерності педагогів, що сприяє покращенню освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і є однією з умов успішного виховання та навчання дітей дошкільного віку. До змістових засад відносимо мету, завдання і зміст методичної роботи. До організаційних засад – принципи, методи і форми методичної роботи, а також кадрові та матеріально-технічні умови. Організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах розглядаємо як сукупність взаємозумовлених і взаємозалежних теоретичних, практичних та нормативних положень, що визначають мету, завдання, зміст, методи, форми, принципи, а також кадрові та матеріально-технічні умови здійснення методичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

Дефінітивний аналіз проблеми організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті роки ХХ століття уможливлює подальше дослідження.

Ключові слова: *дошкільний навчальний заклад, засади, змістові засади, методична робота, організаційні засади, організаційно-змістові засади.*

Tetiana SHYNKAR,
orcid.org/0000-0002-5656-2032
Teacher at the Department of Preschool Education
Pedagogical Institute of Boris Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) t.shynkar@kubg.edu.ua

DEFINITIVE ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL AND CONTENT PRINCIPLES OF METHODICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (20–30^{S} OF THE XXST CENTURY)

The article makes a definitive analysis of the organizational and content principles of methodical work in preschool educational institutions of Ukraine (20–30^{s} of the XXst century). The concepts of "methodical work", "principles", "organizational principles", "content principles", "organizational and content principles of methodical work" are defined. It was found that most of these concepts do not have an unambiguous definition, but they are interpreted by researchers depending on the subject of research and the definition of the concept of principle.

In the context of our research, methodical work in a preschool educational institution is considered as a system of measures aimed at improving pedagogical activities and improving the pedagogical skills of teachers, which is one of the components of education and training of preschool children and it also improves the educational process in preschool education.

We consider the concepts of "organizational" and "pedagogical" principles as interdependent and complementary. The pedagogical principles of methodical work in a preschool educational institution are the purpose, tasks and content

of teachers' activity. If the purpose, tasks and content are the content principles of methodical work in the educational process of preschool educational institution, then organizational principles are the main ways to use them. These include the principles, methods and forms of methodical work, personnel and logistical conditions.

Organizational and content principles of methodical work in preschool educational institutions include the purpose, methodological approaches, principles that are the basis for determining the content of methodical work of preschool educational institutions, and a set of pedagogical conditions (program-methodical, personnel and material-technical) that ensure its implementation.

Key words: *preschool educational institution, principles, content principles, methodical work, organizational principles, organizational and content principles.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства одним із першочергових завдань підвищення якості дошкільної освіти є питання організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти. Методична робота є важливим показником успішності роботи закладу дошкільної освіти й одним з основних шляхів реформування освіти, визначеного Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI ст.»), законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти. Прискорений розвиток дошкільної освіти в Україні зумовлює необхідність дослідження історії дошкільної педагогіки та педагогічного досвіду для виокремлення і трансформації продуктивних ідей організації методичної роботи в сучасні умови діяльності закладів дошкільної освіти.

Аналіз досліджень. Теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти різного рівня представлено у працях І. Жерносєка, О. Зубкова, В. Колібабчука, С. Майданенко, В. Павленко, О. Сидоренко й інших. Розкрито зміст, форми, особливості організації методичної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти в дослідженнях К. Білої, О. Долинної, О. Корнєєвої, К. Крутій, А. Морозової, Л. Швайки, О. Янко й інших. Представлено багатоаспектний практичний досвід здійснення методичної роботи в закладах дошкільної освіти у працях Г. Бєлєнької, Н. Гавриш, І. Кіндрат, І. Кондратець, Н. Омельяненко, Н. Платохіної, І. Романюк, Н. Савінової, О. Стаєнної та ін. Заслуговують на увагу дослідження, присвячені формуванню фахової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти, Г. Бєлєнької, К. Волинець, Л. Гаращенко, О. Коваленко, О. Половіної та інших. Історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, зміст, форми, методи, планування навчально-виховного процесу вивчали: Л. Артемова, О. Бондар, З. Борисова, О. Венгловська, О. Проскура, А. Січкар, Т. Степанова, І. Улюкаєва й інші. Генезу організації методичної роботи в радянській і вітчизняній освіті розглянуто у працях В. Дородних, А. Єрмоли, Л. Калініної, Г. Литвиненка, Ю. Сирової, Т. Ткачевої та інших. Проте невизначеність значущих дефініцій із проблеми організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті рр. XX ст. зумовила вибір теми нашої статті.

Мета статті – охарактеризувати базові поняття у площині проблеми організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу. У 20–30-ті рр. XX ст. для суспільного дошкільного виховання в Україні базовими були питання матеріального та санітарно-гігієнічного забезпечення закладів дошкільної освіти. Але актуальними були і питання, що стимулювали розвиток методичної роботи: визначення змісту дошкільної освіти, упровадження нових наукових ідей у практику, підвищення рівня педагогічної майстерності вихователів. Методична робота в закладах для дітей дошкільного віку активно розвивалася, хоча це поняття і не було в широкому педагогічному обігу, а було лише прописане в назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо. Тому вважаємо необхідним розглянути й уточнити поняття «методична робота в дошкільному навчальному закладі».

Залежно від предмета дослідження науковці розглядають методичну роботу як складову частину системи підвищення кваліфікації педагогів (Бабанський, 1984; Бенціон, 1975; Даниленко, 2005; Жєрносєк, 2006); як процес підвищення або вдосконалення професійного рівня педагогів (Бабанський, 1970; Гавриш, 2009; Ганжа, 2010; Єрмола, 1998; Корнєєва, 2012; Крутій, 2004); як форму управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти (Біла, 2005; Морозова, 2003; Янко, 2009).

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що методична робота – цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану освітнього процесу система аналітичної, пошукової, діагностичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвитку його творчого

потенціалу, педагогічного потенціалу загалом та вдосконалення якості освітньої роботи (Енциклопедія освіти, 2008).

І. Зязюн розглядав методичну роботу як систему підвищення кваліфікації педагогів у взаємозв'язку теорії із практикою, що уможливлює вчасне реагування на соціально-економічні, технологічні й освітні зміни в суспільстві (Зязюн, 2002).

Методична робота – це система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагогів дошкільного закладу, розвиток їхнього творчого потенціалу, що сприяє зростанню рівня освіченості та вихованості дітей. Метою методичної роботи є створення умов для опанування педагогами багатства національної педагогічної науки, новинок дошкільної педагогіки та психології (Ляшенко, Шинкаренко, 2008: 101).

Методична робота в дошкільному навчальному закладі передбачає навчання педагогів роботи з дітьми, підвищення їхньої педагогічної кваліфікації (Васильєва та ін., 1990).

А. Морозова методичну роботу в дошкільному навчальному закладі розглядає як феномен, що є засобом управління педагогічним процесом і діяльністю педагогічного колективу (та кожного вихователя в ньому); вона спрямована на підвищення професійної компетентності вихователів, розвиток педагогічної майстерності, творчості; узагальнення, популяризацію та впровадження кращого педагогічного досвіду, що сприятиме підвищенню якості виховання та навчання дітей (Морозова, 2003).

Методична робота – це систематична колективна й індивідуальна діяльність педагогічних працівників, спрямована на вдосконалення їхньої кваліфікації та професійної майстерності (Швайка, 2007: 152).

Методична робота – підбір раціональних методів навчання і виховання дітей, що потребує підвищення загальнопедагогічного рівня вихователя та його методичної готовності до організації і здійснення освітнього процесу, обмін досвідом між членами педагогічного колективу, виявлення і поширення кращого педагогічного досвіду (Овчарова, 2000: 307).

І. Жерносєк визначає методичну роботу як цілісну систему підвищення професійної майстерності та кваліфікації педагогів у міжкурсовий та докурсовий періоди (Жерносєк, 2006).

Ю. Бабанський методичну роботу трактує як вдосконалення науково-теоретичної, методичної, психологічної підготовки педагогів, підвищення професійної майстерності, творчого потенціалу, розширення загального культурного рівня, що формує здатність швидко адаптуватися до постійних змін в освіті та сприяє позитивним результатам освітнього процесу (Бабанський, 1970).

Думку науковця розділяє дослідниця Ю. Сирова і визначає методичну роботу в дошкільному навчальному закладі як «<…> цілісну, засновану на досягненнях науки й педагогічного досвіду, на конкретному аналізі навчально-виховного процесу систему взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації й професійної майстерності кожного вихователя (включаючи заходи щодо керування професійною самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням), на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу дошкільного навчального закладу в цілому, а в кінцевому результаті – на вдосконалювання навчально-виховного процесу дошкільного закладу, на досягнення оптимального рівня виховання й розвитку дітей дошкільного віку» (Сирова, 2017: 43–44).

Науковець О. Корнєєва розглядає методичну роботу як обов'язкову та важливу складову частину освітньої діяльності дошкільного навчального закладу; систему підвищення кваліфікації педагогів, яка сприяє розвитку професійної майстерності, творчого потенціалу, позитивно впливає на освітній процес; у дошкільному навчальному закладі виконує завдання методичного забезпечення освітнього процесу, популяризацію новітніх психолого-педагогічних знань, створення належних умов для самовдосконалення педагогів, забезпечення методичної підтримки, реалізації ініціативи педагогів та впровадження у практику кращої навчально-методичної літератури й методичних розробок. Дослідниця констатує: «Методична робота в дошкільному навчальному закладі – це сукупність дій, спрямованих на забезпечення підвищення кваліфікації педагогів, якості освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах, поширення психолого-педагогічних знань серед батьків» (Корнєєва, 2012: 20). Уважаємо, що науковець найбільш широко розкрила поняття методичної роботи в дошкільному навчальному закладі, тому її тлумачення беремо за основу, методичну роботу в дошкільних навчальних закладах розглядаємо в контексті нашого дослідження як систему заходів, спрямованих на вдосконалення педагогічної діяльності та підвищення педагогічної майстерності педагогів, що сприяє покращенню освітнього процесу в дошкільному закладі освіти і є однією з умов успішного виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Зважаючи на те, що головним об'єктом методичної роботи в закладі дошкільної освіти є педагогічні працівники, варті уваги погляди Г. Бєлєнької, що мають бути враховані у плануванні методичної роботи з педагогами: у структурованому вигляді професійна компетентність вихователя виглядає як «триступінчаста піраміда, основу якої становлять професійні знання, на їх основі формуються вміння та навички, а індивідуалізація й інтерпретація їх особистістю стає базисом розвитку професійних здібностей» (Бєлєнька, 2011).

Аналіз джерел свідчить, що період 20–30-х рр. ХХ ст. характеризується становленням радянської системи дошкільної освіти, науковим обґрунтуванням теоретичних, організаційних та методичних основ діяльності дошкільних закладів. З'ясовано, що це період активного розвитку змісту та форм організації методичної роботи в системі дошкільного виховання, серед яких педагогічні виставки, стаціонарні та пересувні бібліотеки, педагогічні музеї, досвідні станції, педагогічні комітети та спеціальні комісії з дошкільного виховання, підготовчі курси, участь у Всеросійських з'їздах, нарадах і конференціях із дошкільного виховання, розроблення та впровадження у практику навчальних посібників та методичних рекомендацій. Тому, зважаючи на предмет нашого дослідження, уважаємо за необхідне визначити поняття «організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах».

У результаті аналізу дисертаційних досліджень та праць науковців виявлено, що дефініції «організаційно-змістові засади», «організаційні засади» та «змістові засади» дослідники переважно розглядають у сукупності їхніх складників (принципи, передумови, умови, зміст, форми, методи, функції, критерії тощо). Цілісне поняття трактують по-різному, виходячи із визначення поняття «засади» та відповідно до об'єкта і предмета дослідження.

У «Тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що термін «засади» розглядається як «основа чогось, те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; вихідне, головне положення, принципи, основа світогляду; спосіб, метод здійснення чого-небудь» (Тлумачний словник, 2005: 157).

З огляду на це Л. Березівська до організаційних засад відносить перебіг реформи (підготовка, розроблення й ухвалення основоположних документів, здійснення та реалізація), її організаторів (ініціатори й учасники) і умови здійснення (суспільно-політичні, соціально-економічні). Поняття «організаційні засади» розглядає у взаємозалежності та взаємодоповнюваності з поняттям «педагогічні засади». Поняття «педагогічні засади» ототожнює з поняттям «процесуально-змістові засади», спираючись на поняття «процес» як послідовну зміну станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; перебіг розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певних наслідків, та поняття «зміст» – сутність, внутрішня особливість чого-небудь; розумна основа, мета, призначення чого-небудь. До процесуально-змістових засад науковець відносить педагогічні причини і цілі, принципи, напрями, результати і наслідки, досвід реформ (Березівська, 2009: 26–27).

Ю. Сирова в дисертаційному дослідженні «Організаційно-педагогічні засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.)» визначає організаційно-педагогічні засади методичної роботи в дошкільному навчальному закладі як «сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених теоретичних та нормативних положень, педагогічних основ (мета, умови, форми, методи, зміст, підходи) та принципів, що забезпечують ефективну організацію навчально-виховного процесу у дошкільних закладах освіти та професійно-практичну діяльність учасників освітнього процесу» (Сирова, 2017: 47).

Т. Козак визначає поняття організаційні засади як вирішення органами управління в освіті проблем нормативного забезпечення інноваційних технологій навчання (Козак, 2007).

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що організація – це внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого. Організація навчально-виховного процесу розглядається як сукупність цілеспрямованих педагогічних дій, спрямованих на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері (Енциклопедія освіти, 2008: 613).

О. Корнєєва зазначає, що поняття «організація методичної роботи в дошкільному навчальному закладі» ширше, ніж поняття «організація методичної роботи з вихователями», а результатом методичної роботи в дошкільному навчальному закладі є налагоджена робота кваліфікованих вихователів, якісний освітній процес із дітьми, активна участь батьків у роботі закладу. Організація методичної роботи визначається нормативними документами локального, регіонального

та державного рівнів (Корнєєва, 2012: 25). До системи організації методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів дослідниця відносить мету, завдання, форми, технології, умови, результати методичної роботи (Корнєєва, 2012: 27).

С. Гончаренко змістові засади діяльності навчального закладу визначив як «спрямованість навчального процесу на формування системи наукових знань, практичних умінь і навичок та способів діяльності, які повинен опанувати учень у процесі навчання. Змістові засади залежать від рівня розвитку науки, техніки й економіки країни, національних особливостей системи освіти, суспільних потреб та політики керівних органів країни» (Гончаренко, 1997).

Предметом методичної роботи є ще не здійснена педагогічна діяльність, отже, її змістова структура зосереджена не на продукті педагогічної діяльності, а саме на її суб'єкті (Нестерова та ін., 2012).

Зміст методичної роботи в дошкільному закладі, крім досягнення належної якості освітнього процесу з дітьми, передбачає підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності вихователів, покращення ефективності роботи педагогічного колективу загалом (Нікішина, 2007).

Зміст методичної роботи визначається відповідно до загальної мети державної освіти та формується відповідно до особливостей, потенціалу і якості роботи кожного дошкільного закладу й педагогічного колективу (Корнєєва, 2012: 40).

Для нашого дослідження близькі позиції науковця К. Крутій стосовно змісту теоретичного і практичного навчання педагогів і спрямування на: «практичну діяльність; формування певної суми знань, умінь і навичок, які необхідні для здійснення практичної діяльності; розвиток здібностей (прихованих і наявних), умінь наукового пошуку, експериментування; збагачення загальної культури педагога, розширення його кругозору, обізнаності у різних галузях науки, техніки, виробництва, суспільного життя тощо» (Крутій, 2014: 8–9).

Методична робота в закладі, на думку І. Жерносєка, за своїм змістом має бути пов'язана з іншими формами роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (курсова перепідготовка, діяльність районних методичних об'єднань, семінари тощо), «з одного боку, продовжувати та закріплювати ту роботу, яка проводилась на курсах і семінарах, а із другого – має готувати педагогічні кадри до наступної курсової перепідготовки» (Жерносєк, 2006: 19).

Більшість науковців у своїх працях розглядають організаційно-педагогічні засади: сукупність концептуально значущих положень, вивчення передумов, умов, створення нормативного і програмно-методичного забезпечення для професійного розвитку фахівців та створення додаткових можливостей для їх соціально-професійної затребуваності (Ушакова, 2020); педагогічні основи та принципи навчання разом з основними положеннями його організації (Шерстюк, 2009); сукупність структурних, науково-методичних, педагогічних, матеріально-технічних умов, що характеризують і забезпечують навчально-виховний процес (Оружа, 2010); педагогічні засади – сукупність фундаментальних положень педагогіки і психології щодо розвитку особистості, а саме поняття, концепції, моделі, педагогічні закономірності; теорія та методика професійної освіти та соціальної педагогіки, що спрямовані на досягнення мети, завдань професійної підготовки майбутніх фахівців (Вайнола, 2009). Дослідниця І. Співакова розглядає поняття «організаційно-педагогічні засади» як «сукупність концептуально значущих положень, які є теоретичною і практичною основою реалізації процесу інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи». Та визначає опосередковані засади – дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу й управління ним тощо; і безпосередні засади – неперервність професійного зростання педагогів у системі методичної роботи, мотивація, інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи, створення розвивального освітнього середовища з метою реалізації прагнення педагогів до самоосвіти, інноваційна система управління тощо (Співакова, 2020: 162).

Як бачимо, поняття «організаційно-педагогічні засади» ширше за поняття «організаційно-змістові засади». Конкретизуючись через систему завдань, мета визначає зміст методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Якщо мета, завдання і зміст становлять змістові засади методичної роботи в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, то організаційні засади являють собою основні способи реалізації їх у зазначеному процесі. До них відносимо принципи, методи і форми методичної роботи, а також кадрові та матеріально-технічні умови. Дефініції «організаційні» та «змістові» засади розглядаємо як взаємозалежні і взаємодоповнюючі.

У контексті нашого дослідження організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах розглядаємо як сукупність

взаємозумовлених і взаємозалежних теоретичних, практичних та нормативних положень, що визначають мету, завдання, зміст, методи, форми, принципи, а також кадрові та матеріально-технічні умови здійснення методичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволив визначити поняття «методична робота в дошкільному начальному закладі», «організаційні засади», «змістові засади», «організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах». Методичну роботу в дошкільному начальному закладі розглядаємо як систему заходів, спрямованих на вдосконалення педагогічної діяльності та підвищення педагогічної майстерності педагогів, що сприяє покращенню освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і є однією з умов успішного виховання та навчання дітей дошкільного віку. До змістових засад відносимо мету, завдання і зміст методичної роботи. До організаційних засад – принципи, методи і форми методичної роботи, а також кадрові та матеріально-технічні умови. Організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах розглядаємо як сукупність взаємозумовлених і взаємозалежних теоретичних, практичних та нормативних положень, що визначають мету, завдання, зміст, методи, форми, принципи, а також кадрові та матеріально-технічні умови здійснення методичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

Здійснений дефінітивний аналіз із проблеми організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті рр. XX ст. уможливлює подальше дослідження в цій площині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. Методическая работа в школе: организация и управление. Москва : Педагогика, 1970. 185 с.
2. Бабанский Ю., Поташник М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев : Радян. шк., 1984. 287 с.
3. Белая К. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. Москва : ТЦ «Сфера», 2005. 96 с.
4. Бенцион Я. Проблемы совершенствования методической работы с педагогическими кадрами в условиях перехода ко всеобщему среднему образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Алма-Ата, 1975. 24 с.
5. Березівська Л. Організаційно-педагогічні засади реформування шільної освіти в Україні у XX ст. : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 872 с.
6. Бєлєнька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
7. Вайнола Р. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 44 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
9. Гавриш Н. Теоретичні засади формування педагогічної команди як суб'єкта управління якістю роботи дошкільного навчального закладу. URL: http://vuzlib.com/content/view/182/84.
10. Ганжа Н. Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу. *Дошкільна освіта.* 2010. № 3 (29). С. 15–23.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
12. Даниленко Л. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 42 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
14. Єрмола А. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1998. 255 с.
15. Жерносек І. Організація науково-методичної роботи у школі. Харків : Основа, 2006. 128 с.
16. Зязюн І. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії. *Гуманітарні науки*. 2002. № 1. С. 6–14.
17. Козак Т. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2007. 278 с.
18. Корнєєва О. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Слов'янськ, 2012. 307 с.
19. Ляшенко О., Шинкаренко Л. Методична служба ДНЗ. *Методичний кабінет у дитячому садку.* 2008. С. 101.
20. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за заг. ред. К. Крутій. Запоріжжя, 2004. 128 с.
21. Методична робота у ДНЗ / укл. Л. Швайка. Харків, 2007. 288 с.
22. Морозова А. Управление методической работой в дошкольном образовательном учреждении на диагностической основе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Москва, 2003. 253 с.
23. Никишина И. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. Волгоград : Учитель, 2007. 156 с.
24. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. Москва : Творч. центр «Сфера», 2000. 437 с.

25. Оружа Л. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»*. Київ, 2010. Вип. 1. С. 73–78.

26. Педагог професійної школи : методичний посібник / Л. Нестерова та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 200 с.

27. Сирова Ю. Організаційно-педагогічні засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2017. 253 с.

28. Співакова І. Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 275 с.

29. Ушакова В. Организационно-педагогические основы обеспечения подготовки специалистов нового поколения в многоуровневой системе высшего образования Республики Беларусь : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Минск, 2000. 31 с.

30. Шерстюк Л. Організаційно-педагогічні засади навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили.* 2009. Вип. 95. С. 150–154.

31. Янко О. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2009. 22 с.

REFERENCES

1. Babanskij Yu.K. & Potashnik M.M. (1984) Optimizatsija pedagogicheskogo protsessa (v voprosakh i otvetakh [Optimization of the pedagogical process (in questions and answers)]. K.: Radjanskaja shkola, 287 [in Russian].

2. Babanskij Yu. K. (1970) Metodicheskaja rabota v shkole: organizaja i upravlenie [Methodical work at school: organization and management]. M.: Pedagogika, 185 [in Russian].

3. Belaja K. Yu. (2005) Metodicheskaja rabota v DOU: analiz, planirovanie, formy i metody [Methodical work in a preschool educational institution: analysis, planning, forms and methods]. M.: TTS Sfera, 96 [in Russian].

4. Bentsion Ya. S. (1975) Problemy sovershenstvovanija metodicheskoj raboty s pedagogicheskimi kadrami v uslovijakh perekhoda ko vseobshchemu srednemu obrazovaniiu [Problems of improving methodical work with pedagogical personnel in the context of the transition to universal secondary education]. Extended abstract of candidate's thesis. Alma-Ata, 24 [in Russian].

5. Berezivska L. D. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini v XX stolitti [Organizational and pedagogical principles of reforming public education in Ukraine in the 20th century]. Doctor's thesis. K., 872 [in Ukrainian].

6. Bielienka H. V. (2011) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [Formation of professional competence of a modern educator of a preschool educational institution: monograph] Kyiv: Universytet, 320 [in Ukrainian].

7. Danylenko L. I. (2005) Teoretyko-metodychni zasady upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical principles of innovation management in secondary schools]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv, 42 [in Ukrainian].

8. Entsyklopediia osvity [Educational Encyclopedia] (2008) Kremen V. H. (Ed.) Akad. ped. nauk. Ukrainy. K.: Yunikom Inter, 1040 [in Ukrainian].

9. Hanzha N. (2010) Indyvidualni formy metodychoi roboty z pedahohamy doshkilnoho navchalnoho zakladu [Individual forms of methodical work with teachers of preschool educational institution] Doshkilna osvita. 3(29), 15–23 [in Ukrainian].

10. Havrysh N. Teorytychni zasady formuvannia pedahohichnoi komandy yak subiektu upravlinnia yakistiu roboty doshkilnoho navchalnoho zakladu [Theoretical principles of forming a pedagogical team as a subject of quality management of a preschool educational institution]. Retrieved from: http://vuzlib.com/content/view/182/84 [in Ukrainian].

11. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 375 [in Ukrainian].

12. Kornieieva O. (2012) Orhanizatsiia metodychnoi roboty z vykhovateliamy doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Organization of methodical work with educators of preschool educational institutions]. Candidate's thesis. Sloviansk, 307 [in Ukrainian].

13. Kozak T.M. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vprovadzennia kredytno-modulnoi systemy pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh III–IV rivniv akredytatsii [Organizational and pedagogical principles of introduction of credit-module system of training in higher pedagogical educational institutions of III–IV levels of accreditation]. Candidate's thesis. Drohobuch, 278 [in Ukrainian].

14. Liashenko O. & Shynkarenko L. (2008) Metodychna sluzhba DNZ [Methodical service in preschool educational institutions] Metodychnyi cabinet u dytiachomu sadku, 101 [in Ukrainian].

15. Masovi formy metodychnoi roboty z pedahohamy v suchasnomy doshkilnomu navchalnomu zakladi [Mass forms of methodical work with teachers in a modern preschool educational institution] (2004) Krutii K. l. (Ed.) Zaporizhzhia: TOV "LIPS" LTD, 128 [in Ukrainian].

16. Metodychna robota v DNZ [Methodical work in preschool educational institutions] (2007) Shvaika L. (Ed.), 288 [in Ukrainian].

17. Morozova A. N. (2003) Upravlenie metodicheskoj rabotoj v doshkolnom obrazovatelnom uchrezhdenii na diagnosticheskoi osnove [Management of methodical work in a preschool educational institution on a diagnostic basis] Candidate's thesis. M., 253 [in Russian].

18. Nikishina I. (2007) Diagnosticheskaja i metodicheskaja rabota v doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdenijakh [Diagnostic and methodical work in preschool educational institutions]. Volgograd: Uchitel, 156 [in Russian].

19. Oruzha L. (2010) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady pidhotovky maibutnikh dyzaineriv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical principles of training future designers in a higher educational establishment] Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Issue 1. Series: Philosophy, pedagogy, psychology. Kyiv, 73–78 [in Ukrainian].

20. Ovcharova R. V. (2000) Tekhnologii prakticheskogo psikhologa obrazovania [Technology of practical education psychologist] M.: Tvorch. tsentr "Sfera", 437 [in Russian].

21. Pedahoh profesiinoi shkoly: metodycyi posibnyk [Vocational school teacher: methodical manual] Nesterova L. V. (Ed.) Kyiv: Pedahohichna dumka, 200 [in Ukrainian].

22. Sherstiuk L. V. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady navchannia profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia [Organizational and pedagogical principles of teaching professional foreign language communication] Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly, 95, 150–154 [in Ukrainian].

23. Spivakova I. B. (2020) Innovatsiinyi rozvytok uchytelia v systemi metodychnoi roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity [Innovative development of a teacher in the system of methodical work of a general secondary educational institution] Candidate's thesis. Kyiv, 275 [in Ukrainian].

24. Syrova Yu. V. (2017) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady metodychnoi roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladah Ukrainy (druha polovyna XX stolittia) [Organizational and pedagogical principles of methodical work in preschool educational institutions of Ukraine (second half of the 21st century)] Candidate's thesis. Kyiv, 253 [in Ukrainian].

25. Ushakova V. M. (2000) Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy obespechenija podgotovki spetsialistov novogo pokolenija v mnogourovnevoj sisteme vysshego obrazovanija Respubliki Belarus [Organizational and pedagogical foundations of ensuring the training of new generation specialists in the multilevel system of higher education of the Republic of Belarus]. Extended abstract of Doctor's thesis.Minsk, 31 [in Russian].

26. Velykyi tlumachnyi slovnyk sychasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2005) Busel V. T. (Ed.). Kyiv: VTF "Perun", 1728 [in Ukrainian].

27. Yanko O. V. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy upravlinnia yakistiu roboty suchasnogo doshkilnogo navchalnoho zakladu [Organizational and pedagogical conditions of quality management of a modern preschool educational institution]. Extended abstract of candidates thesis. Luhansk, 22 [in Ukrainian].

28. Yermola A. M. (1998) Systema naukovo-metodychnoi roboty informatsiino-metodychnykh tsentriv z uchyteliamy zahalnoosvitnikh navchalno-vykhovnykh zakladiv [System of scientific and methodical work of information and methodical centers with teachers of comprehensive educational institutions] Candidate's thesis. Kharkiv, 255 [in Ukrainian].

29. Zhernosek I. P. (2006) Orhanizatsiia naukovo-metodychoi roboty v shkoli [Organization of scientific and methodical work at school]. Kharkiv: Osnova, 128 [in Ukrainian].

30. Ziaziun I. A. (2002) Pedahohichna maisternist – mystetstvo navcalnoi i vykhovnoi dii [Pedagogical skill – the art of teaching and educational action] Humanitarni nauky, 1, 6–14 [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.03+782.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214466

Гаяне АРУТЮНЯН,
orcid.org/0000-0002-3101-0442
викладач кафедри сольного співу
Одеської національної музичної академії імені А. В. Неждановой
(Одеса, Україна) alextrell1973@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОПЕРНОГО ОБРАЗУ

У статті розглядаються структурно-функціональні якості оперного образу як специфічного типу музичного образу в їх співвіднесеності із національно-стильовими показниками оперного стилю. Визначено важливість національно-стильового аспекту дослідження оперного образу для сучасного оперного мистецтва, що існує за умов інтеграційних процесів. Заявлена тема розглядається в контексті музикознавчої теорії музичного змісту: у проекції на оперне мистецтво проблема музичного образу набуває додаткового сенсу, оскільки через свою синтетичну природу опера висуває спеціальну форму музичного образу, якій притаманна комплексна природа та в якій звуковий і візуальний фактори виявляються рівноправними у своїх функціональних значеннях. Доведено, що оперний образ можна розуміти як специфічний «інструмент» художнього втілення національної сутності оперного твору та його національно-культурного змісту. Мета статті – охарактеризувати основні структурно-функціональні властивості оперного образу в репрезентативності їхньої національно-стильової якості. Доведено, що питання національно-стильової визначеності оперного образу є надзвичайно актуальним і для музикознавців, і для оперних виконавців, оскільки зачіпає найважливішу і першорядну проблему відповідності виконавської інтерпретації оперного образу його стильовому вигляду, який формується з урахуванням національно-культурної специфіки оперного твору. Окреслені у статті структурно-функціональні елементи оперного образу – вербальний ряд, вокальна інтонація, пластичний комплекс – мають потенціал художнього відображення системи уявлень про світ і людину, типи мовної та музичної інтонації, емоційних реакцій і поведінкових проявів, властивих представнику тієї чи іншої національної культури. Зазначено, що ці елементи виступають специфічними факторами формування художнього сенсу і вимагають від виконавця чіткого уявлення про виразний потенціал вербально-мовної, вокально-інтонаційної та пластичної сторін оперного образу, усвідомленої роботи з ними як зі «знаряддям» створення художньої реальності. Будучи носіями вказаних «національних проявів», зазначені елементи в художній цілісності оперного образу трансформують узагальнено-типологічні ознаки національної свідомості в індивідуалізовану форму особистості оперного героя, персоніфікуються в засобах музичної виразності та створюють смислову ємність оперного образу.

Ключові слова: *опера, стиль, національний стиль, оперний стиль, музичний образ, оперний образ, оперний герой, структура оперного образу, виконавська інтерпретація.*

Gayane ARUTYUNYAN,
orcid.org/0000-0002-3101-0442
Lecturer at the Department of Solo Singing
Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odesa, Ukraine) alextrell1973@gmail.com

NATIONAL STYLE ASPECTS OF THE STUDY OF THE OPERA IMAGE

The article considers the structural and functional qualities of the opera image as a specific type of musical image in their correlation with the national-stylistic indicators of the opera style. The importance of the national-stylistic aspect of the study of the opera image for modern opera art, which exists in the conditions of integration processes of modern music art, is determined. The stated theme is considered in the context of musicological theory of musical content: in the projection on opera the problem of musical image acquires additional meaning, because due to its synthetic nature opera puts forward a special form of musical image, which is characterized by a complex nature. functional values. It is proved that the opera image can be understood as a specific "tool" of the artistic embodiment of the national essence of the opera and its national and cultural content. The purpose of the article is to characterize the main structural and functional properties of the opera image in the representativeness of their national and stylistic quality. It is proved that the issue of national-stylistic certainty of the opera image is extremely relevant for both musicologists and opera performers, as it touches on the most important and paramount problem of conformity of the performer's interpretation of the opera image to its stylistic form. The outlined structural and functional elements of the opera image – verbal series,

vocal intonation, plastic complex – have the potential of artistic reflection of the system of ideas about the world and man, types of speech and musical intonation, emotional reactions and behavioral manifestations of a national culture. It is noted that these elements are specific factors in the formation of artistic meaning and require the performer to have a clear idea of the expressive potential of verbal-linguistic, vocal-intonational and plastic aspects of the opera image and conscious work with them as an "instrument" of artistic reality. Being the bearers of these "national manifestations", these elements in the artistic integrity of the opera image transform the generalized typological features of national consciousness into an individualized form of personality of the opera hero, personified in the means of musical expression and create semantic capacity of the opera image.

Key words: *opera, style, national style, opera style, musical image, opera image, opera hero, structure of opera image, performing interpretation.*

Постановка проблеми. Оперний образ є основним змістовно-смисловим компонентом оперного твору, який визначає його художню цілісність і естетичний вигляд. Його можна розцінювати також як першоелемент, художньо-мотиваційне «ядро» виконавської творчості оперного співака, вища ідея якого пов'язана з універсальним впливом на слухача – зі здатністю «формування образу людини в широкому соціально-комунікативному контексті, тобто розуміння значення оперного діяння як функціональної основи розвитку особистісної самосвідомості» (Чжан Мяо, 2019: 21). Саме тому категорія оперного образу є невичерпним джерелом дослідницького інтересу, причому як музикознавчого, так і виконавського: осмислення її сутнісних аспектів є актуальним для будь-якого історичного часу, будь-якого покоління виконавців, істориків і теоретиків музичного мистецтва, оскільки в кожну епоху властивості та функції оперного образу набувають нові значення і художній потенціал. Актуальність звернення до заявленої теми визначається також і важливістю національно-стильового аспекту оперного образу для сучасного оперного мистецтва, що існує за умов інтеграційних процесів, викликаних глобалізацією сучасної культури: сучасні мистецтвознавці та культурологи дедалі частіше говорять про необхідність самоідентифікації тієї чи іншої національної художньої традиції, про повернення до пам'яті про свої культурні витоки, про усвідомлення своєї національно-культурної сутності. Феномен оперного образу в цьому контексті набуває особливого значення через свою універсальність, бо, будучи синтетичною формою втілення духовних ідей і смислів людського буття, здатний відображати широкий спектр національної картини світу: «Оперна творчість припускає відтворення історичного через особистісне, образу культури (втіленого у жанрово-стильових артефактах музики) через спосіб життя окремої людини (відображеної у психосеміологічному контексті жанрового та стильового вимірів музики)» (Дун Сіньюань, 2019: 15). З огляду на нечисленність досліджень із цього питання в українському музикознавстві звернення до нього видається своєчасним і має як теоретичну, так і практичну цінність для сучасного оперного виконавства.

Аналіз досліджень. Питання спеціальних властивостей і функцій художнього образу в музичному мистецтві традиційно розглядаються в музикознавчих дослідженнях, в яких так чи інакше зачіпається проблема музичного змісту (див. праці А. Мазеля, В. Ванслова, В. Медушевського, В. Холопової, Є. Назайкинського, Л. Казанцевої, Н. Очеретовської, Е. Гуренко, О. Самойленко, С. Шипа, Ю. Чекана та ін.). Кожен із зазначених авторів розглядає музичний образ у художній цілісності музичного твору як систему взаємодії специфічних властивостей, ознак і функцій. Різноманітність музикознавчих концепцій зводиться до розуміння музичного образу як основного елементу музичного сенсу, який в інтонаційній формі втілює індивідуально-композиторські уявлення про життєву реальність, що вказує на принцип діалектичної єдності музичного образу як одиниці музичного сенсу (суб'єктивне – об'єктивне).

Національно-стильовий контекст музикознавчого осмислення музичної змістовності та, відповідно, музичного образу формувався в тих дослідницьких підходах до музичного мистецтва, які спрямовані на визначення його національно-культурних координат (праці І. Ляшенка, Н. Горюхиної, Н. Шахназарової, З. Лісси, В. Медушевського (Медушевский, 1997), С. Тишка (Тишко, 1993), О. Козаренка (Козаренко, 2000), О. Овсяннікової-Трель (Овсяннікова-Трель, 2007)). Феномен оперного образу не так часто ставав об'єктом цього напряму музикознавчих досліджень, оскільки традиційно розглядався в оперознавчому напрямі класичного музикознавства в широкому контексті жанрово-стильової проблематики (Б. Асафьєв, М. Друскін, В. Конен, Т. Ліванова, К. Ручьєвська, А. Хохловкіна, Б. Ярустовський, М. Черкашина-Губаренко, С. Тишко та ін.). Спеціально слід виділити роботи Л. Кириліної, в яких обговорюються різні аспекти оперного героя і характеру в європейській опері Нового часу (Кириліна, 2010), і дисертаційні дослідження Бай Цюаня

(Бай Цюань, 2017), Дунь Сіньюаня (Дунь Сіньюань, 2019) і Чжан Мяо (Чжан Мяо, 2019), в яких міститься розробка теоретичних і виконавських аспектів оперного образу на матеріалі зразків європейської опери XIX–XX ст. Національно-стильова концепція оперного стилю представлена працями С. Тишка (Тишко, 1993), О. Смагіної (Смагіна, 2002), феномену національного стилю в контексті музичної поетики опери присвячена дисертація Ван Те (на матеріалі оперної творчості Дж. Верді (Ван Те, 2008)).

Мета статті – охарактеризувати основні структурно-функціональні властивості оперного образу в репрезентативності їхньої національно-стильової якості.

Виклад основного матеріалу. Оперний образ є основним структурно-функціональним елементом опери як жанру музичного мистецтва, що визначає його драматургічну ідею, стильову своєрідність, загальну музично-естетичну концепцію і формує логіку виконавської інтерпретації. Як специфічна форма музичного образу оперний образ через свою синтетичну природу об'єднує в собі різні рівні втілення художнього змісту і, відповідно, зумовлює багатовимірність його виконавської реалізації.

У музичному мистецтві поняття «образу» виконує універсальну функцію: воно є тим фактором, котрий визначає композиторський задум, часто стає тим інструментом досягнення повноти художнього сенсу у виконанні музичного твору, яким із однаковим успіхом користуються і педагоги, і виконавці. Тим більше це поняття актуальне для мистецтва музичного театру, де музичний образ набуває видимої, зримої форми, що живе у просторі сценічної дії. Відповідно, йдеться про ту категорію музичного мистецтва, яка невіддільна від розуміння музичного змісту і сенсу, що й зумовлює її комунікативну функцію.

Традиційне музикознавче розуміння музичного образу ґрунтується на діалектичній єдності об'єктивного і суб'єктивного чинників формування музичного змісту, визначеній сутністю творчої діяльності як такої. Тому В. Холопова, наприклад, розглядає музично-художній образ як «цілісне уявлення суб'єкта про ідею та інтонаційно-звукову будову музичного твору» (Холопова, 2014: 24). Л. Казанцева як об'єктивний фактор музичного змісту пропонує розглядати такі «сфери музичної образності», як світ людини, світ поза людиною і світ музики (Казанцева, 2009). Кожна із зазначених сфер має свій змістовий спектр, що продукує художній сенс музичного образу: так, світ людини ототожнюється з мисленням, мовою, індивідуальним проявом характеру, різними психічними станами й емоційними проявами і т. п.; світ поза людиною пов'язується із навколишньою дійсністю, природою, її різноманітними представниками і навіть з енергією Всесвіту. Світ музики в концепції Л. Казанцевої складається зі специфічних явищ музичного мистецтва, широта значень яких відображає універсалізм музики як роду творчої діяльності та художньої системи (звуку, тембру, звуковисотних систем, співу, гри на інструментах і т. д.).

У проекції на оперне мистецтво проблема музичного образу набуває додаткового сенсу, оскільки через свою синтетичну природу опера висуває дещо іншу форму музичного образу, зумовлену його комплексною природою, у якій звуковий і візуальний фактор виявляються рівноправними у своїх функціональних значеннях. Цим зумовлена і структура оперного образу, в якій істотними елементами виявляються вербальний і музично-інтонаційний (вокальний та інструментальний) елементи, а також пластика, міміка, зовнішній вигляд, що утворюють у комплексі сценічний малюнок образу героя, його зримий рівень. Як бачимо, структура оперного образу вказує на багатомірність його змістових проявів, кожен із зазначених елементів виконує свою функцію у формуванні художнього сенсу і вимагає від виконавця чіткого уявлення про виразний потенціал вербально-мовної, вокально-інтонаційної та пластичної сторін оперного образу й усвідомленої роботи з ними як зі «знаряддям» створення художньої реальності.

У дисертації Ван Те «Явище національного стилю в контексті музичної поетики опери» (Ван Те, 2008) вказується на важливість національно-стильового показника оперного жанру для адекватного розуміння його художнього сенсу, і цей показник перебуває у безпосередньому взаємозв'язку з функціональними значеннями оперного образу. Автор дисертації стверджує, що «опера як універсальна та інтегруюча різні жанрово-стильові інтенції музики синтетична художня форма є своєрідним дзеркалом семантичних установок культури, тому так чи інакше завжди вирішує проблему національного вибору як загальну і єдину для певного історичного типу культури» (Ван Те, 2008: 47).

Відомо, що проблема національної специфіки музичного мистецтва належить до основних теоретичних та історичних питань мистецтвознавства. У музикознавчому дискурсі категорія національного стилю набула статусу фундаментальної, а поняття національного стилю сьогодні є одним

із найбільш усталених у професійному понятєво-термінологічному побуті поряд із поняттям стилю загалом. Проблема національного стилю в сучасному вітчизняному музикознавстві розроблена достатньою мірою, однак методологічні установки деяких досліджень зводяться до усвідомлення національного за допомогою традиційної формули: національний фольклор – індивідуально-композиторський стиль, який його акумулював. Тим самим питання національної специфіки замикається в рамках фольклористики, ігноруючи музично-художню реалізацію національного чинника в інших позафольклорних аспектах.

Сучасні музикознавчі підходи до проблеми національного стилю спираються на принципи методологічного розширення і йдуть по шляху міждисциплінарного збагачення методології музикознавства. У цьому контексті виникають деякі проблеми для дослідників-музикознавців, пов'язані з понятійним апаратом, який вступає в неминучу взаємодію з понятійним комплексом суміжних наукових дисциплін, таких як історія, етнографія, етнопсихологія і т. п.: виникає необхідність «перекладу» термінів і понять з однієї сфери в інший змістовний контекст. Але саме такий перетин смислів народжує нову якість досліджуваного предмета, розширеного за допомогою подібного діалогу: на подібному розумінні національно-культурної сутності музичного мистецтва формувалися музикознавчі концепції національного стилю В. Медушевського (Медушевский, 1997), С. Тишка (Тишко, 1993), О. Козаренко (Козаренко, 2000). Як приклад такого розуміння національного стилю в музиці можна навести визначення С. Тишка, в якому стверджується, що національний стиль – це «корекція індивідуального й історичного стилів за умов національної культури й у процесах адаптації та генерації стильових ознак, заснована на системі відбору, накопичення і синтезу стійких ознак фольклорної та професійної музики народу, а також асиміляції елементів інонаціональних музичних культур, яка фіксує перехід явищ національного менталітету і національної духовної культури в конкретну систему засобів музичної виразності» (Тишко, 1993: 8).

Екстраполюючи досвід сучасного музикознавства у вивченні національного стилю у сферу оперного мистецтва, Ван Те пропонує у своїй дисертації такі рівні прояву національних ознак у музичному стилі: 1) синкретизм загальнонародних і національних рис, що відповідає фольклорно-етнічному щаблю розвитку національної свідомості; 2) національно пофарбовані мовні засоби в руслі фольклорної традиції й виявлення специфіки національного стилю; 3) досягнення національним мистецтвом рівня загальнолюдського, розширення діапазону виразних засобів і збагачення національного стилю досягненнями інших національних шкіл; 4) входження вищих досягнень національного мистецтва в загальнолюдську культуру, духовне єднання з нею за збереження національного у формі ідеї, способу світогляду (Ван Те, 2008). Як бачимо, в обох наведених визначеннях національного стилю наявні поняття мовних засобів і засобів музичної виразності як специфічних інструментів художнього втілення національної сутності музичного мистецтва, його національно-культурного змісту.

У цій іпостасі «інструменту», на наш погляд, можна розглядати й оперний образ, який завжди має високий ступінь репрезентативності щодо культурного простору, що його породив. Як зазначає у своїй дисертації Дунь Сіньюань: «Оперні герої входять до пам'яті культури як носії необхідних позитивних якостей і відношень, а їхні характери сприймаються як моделі людської комунікації, історичні та позачасові водночас, тому і конкретно-почуттєві, й ідеально-духовні. Образний зміст визначає ідеальну іпостась оперного героя; характерологічне представлення його у тексті й дії опери – його індивідуально-предметну умовно-реальну сторону. Таким чином, утворюється своєрідний «діалогічний трикутник», у якому образ, втілений у постаті оперного героя та трансльований за допомогою його характеру, постає необхідним вершинним смисловим третім у діалозі, Над-адресатом» (Дунь Сіньюань, 2019: 15).

І якщо перед нами стоїть завдання визначення національно-стильової якості оперного образу, то виникає необхідність звернення до сутності самого поняття «образ», без якого неможливим є мистецтво взагалі, оскільки «образ – серце мистецтва, а саме мистецтво – це спосіб мислення художніми образами» (Николаев, 2011: 34). Образ і характер – це два ключові поняття, задіяні в аналізі художнього твору, в т. ч. музичного. Наукове осмислення цих двох понять розвивалося переважно у психологічній науці, а також в естетиці та літературознавстві, теоретичні узагальнення яких є вельми значущими та корисними для музикознавчого осмислення музичної образності.

Художній образ у класичному літературознавчому визначенні – це «категорія естетики, що характеризує результат осмислення автором (художником) будь-якого явища чи процесу засобами, властивими для того чи іншого виду

мистецтва, який об'єктивується у формі твору як цілого або його окремих фрагментів, частин» (Роднянская, 1968: 363). Образ несе в собі якийсь ідеальний сенс, тобто в ньому втілюються суб'єктивні уявлення художника про світ навколо нього і про людей, котрі живуть у цьому світі. Форма образу завжди «особистісна, вона несе незгладимий слід авторської ідейності» (там само). У цьому руслі розгортаються і музикознавчі уявлення про музичний образ, зафіксовані в теорії музичного змісту і семантики: «Оскільки саме звуковий образ відповідає природі музики, музичним образом природно назвати художнє уявлення (курсив наш – *Г. А.*), що втілене («матеріалізоване») в музичному звучанні», – зазначає Л. Казанцева (Казанцева, 2009: 136).

Ще Гегель, в естетиці якого особливо глибоко розкрита творча природа мистецтва, зазначив, що образ є єдністю загального і конкретного, одиничного. Відповідно до його вчення «мистецтво відбувається з самої абсолютної ідеї <...>, а його метою є чуттєве зображення абсолютного» (Гегель, 1969: 118). Звідси випливає, що «змістом мистецтва є ідея, а його формою – чуттєве, образне втілення» (Гегель, 1969: 32). Гегель підкреслював, що художній твір «має не представляти зміст в його загальності, взятій як такій, а індивідуалізувати цю загальність, надати їй чуттєво одиничний характер» (там само: 30).

Положення про те, що художній образ є єдністю загального й одиничного, становить класичне уявлення естетичної думки. Зазвичай відзначають, що, на відміну від ученого, художник передає загальне не шляхом абстракцій, а в конкретно-чуттєвій формі одиничного явища. Підкреслюється, що художник бере із життя окремі риси героя, домислює і синтезує їх у цілісний образ: образи «створюються за активної участі уяви: вони не просто відтворюють поодинокі факти, але згущують, концентрують істотні для автора сторони життя» (Хализев, 2005: 144). Спираючись на своє індивідуальне уявлення про життя, на розуміння його внутрішньої логіки, його закономірностей, художник за допомогою фантазії створює життєво правдиві художні образи. Отже, художній образ, будучи формою пізнання життя, водночас відображає не тільки реальну дійсність будь-якого явища чи процесу, що відбивається, але і уявлення про неї художника, залежне від його світогляду і естетичних поглядів, які значною мірою формуються під впливом національно-культурних традицій. Своєрідність художніх образів прямо співвідноситься з методом відображення дійсності, обраним художником, котрий за визначенням є носієм тієї чи іншої національної культури, що володіє певною системою уявлень про світ і емоційно-психічних реакцій на навколишню дійсність, тобто специфічним ментальним комплексом.

Ми можемо говорити про національно-культурну визначеність того чи іншого образу оперного героя, який є художнім відтворенням національної культури в її індивідуалізованому вигляді. Вплив середовища, за справедливим зауваженням В. І. Тюпи, у підсумку визначає долю людини, формує її модель поведінки. «Єдність соціальних законів, відповідно до яких живе суспільство і влада яких позначається на кожному його представникові, зумовлює загальні ознаки цієї неповторної особистості» (Тюпа, 1987: 156). У цьому контексті надзвичайно актуальною видається думка Дунь Сіньюаня, котрий, досліджуючи семантику оперного образу, стверджує: «Ключові характеристики творчого досвіду людей можуть відображуватися, концентруватися у змісті оперного твору, набуваючи якості та канону, і взірцевості, стаючи необхідними музично-образними психосемантичними артефактами» (Дунь Сіньюань, 2019: 15). До таких психосемантичних артефактів можна віднести основні складники оперного образу, про які говорилося вище: вербально-мовні та вокально-інтонаційний елементи (звуковий комплекс) і пластично-сценографічні елементи (візуальний комплекс). Кожен із перерахованих складників може виступати носієм національно-стильової якості, художнім еквівалентом змісту і сенсу національної картини світу.

Так, вербальна мова, що є основою оперного лібрето, виконує функцію основного «двигуна» драматургічного розвитку, джерела сценічної дії та змістової основи висловлювання оперного героя. Але водночас вербальна мова оперного героя фіксує конкретний тип мовної інтонації, характерний для тієї чи іншої національної мови, та визначає інтонаційний вигляд вокальної інтонації, яка озвучує вербальний текст, а також загальний рівень експресії «сенсу, що інтонується» (у відомому формулюванні Б. Асафьєва).

Вокальна інтонація оперного героя, яка є основним виразним елементом його образу, також показова в національно-стильовому відношенні, оскільки є безпосереднім відображенням національної виконавської традиції та тим самим запам'ятовує музично-інтонаційний профіль національної культури. Ван Те з цього приводу зазначає, що «національна специфікація оперної форми починається з відокремлення співацької манери як зумовленої національнім характером –

типовими для національної культури емоційно-психологічними настановами, включаючи ставлення до особистості митця-музиканта» (Ван Те, 2008).

Що ж стосується візуального комплексу у структурі оперного образу, то тут ідеться про той рівень художнього сенсу і «змісту» оперної ролі, який не завжди є зафіксованим в оперній партитурі та стає прерогативою творчого мислення виконавця (і, звичайно ж, режисера), котрий відповідно до композиторського задуму створює у своєму сценічному образі всю повноту і глибину індивідуальності оперного героя за допомогою пластики, міміки, костюма тощо. Цей рівень є також визначеним у своїй національній якості, оскільки має можливість у сценічному жесті відобразити конкретний тип характеру і темпераменту, тип емоційних реакцій на події, що відбуваються, і той чи інший ситуативний контекст. Образ оперного героя складається з поведінкових нюансів, які в комплексі формують цілісний пластичний вигляд, що транслює вищий ідейний зміст і визначає логіку виконавської інтерпретації.

Висновки. Узагальнюючи міркування щодо національно-стильового аспекту дослідження оперного образу, стверджуємо, що це питання надзвичайно актуальне і для музикознавців, і для оперних виконавців, оскільки зачіпає найважливішу і першорядну проблему відповідності виконавської інтерпретації оперного образу його стильовому вигляду, який формується з урахуванням національно-культурної специфіки оперного твору. Окреслені структурно-функціональні елементи оперного образу – вербальний ряд, вокальна інтонація, пластичний комплекс – мають потенціал художнього відображення системи уявлень про світ і людину, типів мовної та музичної інтонації, емоційних реакцій і поведінкових проявів, властивих представнику тієї чи іншої національної культури. Будучи носіями вказаних «національних проявів», зазначені елементи в художній цілісності оперного образу трансформують узагальнено-типологічні ознаки національної свідомості в індивідуалізовану форму особистості оперного героя, персоніфікуються в засобах музичної виразності та створюють смислову ємність оперного образу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бай Цюань. Оперная мелодия как коммуникативный и интонационно-стилистический феномен : дисс. ... канд. искусств. : 17.00.03. Одесская национальная музыкальная академия. Одесса, 2017. 185 с.
2. Гегель Г. Эстетика : в 4 т. Т. 2. Москва : Искусство, 1969. 326 с.
3. Дунь Сіньюань. Семантика оперного образу у творчості М. А. Римського-Корсакова: діалог інтерпретацій : автореф. дис. … канд. мист. : 17.00.03. Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2019. 22 с.
4. Ван Те. Явление национального стиля в контексте музыкальной поэтики оперы : дисс. ... канд. искусств. : 17.00.03. Одесская государственная музыкальная академия. Одесса, 2008. 183 с.
5. Казанцева Л. Основы теории музыкального содержании : учебное пособие. Астрахань : Волга, 2009. 367 с.
6. Кириллина Л. Характер и характерность в операх Г. Ф. Генделя. URL: https://nv.mosconsv.ru/wp-content/media/08_kirillina_karissa.pdf.
7. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів : НТШ, 2000. 284 с.
8. Медушевский В. Онтологические основания национального стиля. Два образа обретения национальной специфики в русской культуре и музыке. *Национально-региональный компонент в содержании эстетического образования*. Тезисы международной конференции (Йошкар-Ола, 13–16 мая 1997 г.). Москва – Йошкар-Ола, 1997. С. 12–18.
9. Николаев А. Художественный образ как преображенная модель мира. *Основы литературоведения* : учебное пособие. Иваново : ЛИСТОС, 2011. С. 34–38.
10. Овсянникова-Трель А. Национальная идея немецкой музыки в творчестве композиторов XVIII–XX веков : дис. ... канд. искусств. : 17.00.03. Одесская гос. муз. академия им. А. В. Неждановой. Одесса, 2007. 184 с.
11. Роднянская И. Образ художественный. *Краткая литературная энциклопедия* : в 6 т. Москва : Советская энциклопедия, 1968. Т. 5. С. 363–369.
12. Смагина Е. Оперная поэтика Глинки в контексте национальных культурных традиций : дис … канд. искусств. : 17.00.02. Ростов-на-Дону, 2002. 204 с.
13. Тышко С. В. Проблема национального стиля в русской опере. Глинка. Мусоргский. Римский-Корсаков: исследование. Киев : Музинформ, 1993. 120 с.
14. Хализев В. Теория литературы : учебник. Москва : Высшая школа, 2005. 405 с.
15. Холопова В. Теория музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходства и различия. *Журнал Общества теории музыки*. 2014. № 1. № 3. С. 20–28.
16. Чжан Мяо. Вокально-виконавські чинники оперного стилю: інтонаційно-мелодійна типологія : дис. … канд. мист. : 17.00.03. Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. Одеса, 2019. 194 с.

REFERENCES

1. Bai Tsuyan. Opernaya melodiya kak khudozchestvenno-kommunikativniy i intonacionno-stilisticheskiy fenomen [Opera melody as a communicative and intonation-stylistiches phenomenon]: PhD of arts by specialty 17.00.03. The Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music. Odessa, 2017. 185 p. [in Russian].

2. Hegel G. Estetika [Aesthetics]: in 4 vol. T. 2. Moscow: Art, 1969. 326 p. [in Russian].

3. Dong Xinyuan. Semantika opernogo obrazu u tvorchosti M. A. Rimskogo-Korsakova: dialog interpretaciy [The semantics of opera image in N. A. Rimsky-Korsakov's works: dialogue of interpretations]. The thesis for the degree of PhD of arts by specialty 17.00.03. The Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music. Odessa, 2019. 22 p. [in Ukrainian].

4. Wang Te. Yavlenie nazcionalnogo stilya v kontekste muzikalnoy poetiki opera [The phenomenon of national style in the context of the musical poetics of opera]: PhD of arts by specialty 17.00.03. The Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music. Odessa, 2008. 183 p. [in Russian].

5. Kazantseva L. Osnovi teorii muzikalnogo soderzchaniya [Fundamentals of the theory of musical content]: textbook. Astrakhan: Volga, 2009. 367 p. [in Russian].

6. Kirillina L. Kharakter I kharakternost v operah G. F. Gendelya [Character and specificity in the operas of G. F. Handel]. URL: https://nv.mosconsv.ru/wp-content/media/08_kirillina_karissa.pdf [in Russian].

7. Kozarenko O. Fenomen ukrainskoi muzichnoi movi [Phenomenon of Ukrainian national musical language]. Lviv: NTSh, 2000. 284 p. [in Ukrainian].

8. Medushevsky V. Ontologicheskie osnovaniya nazcionalnogo stilya [Ontological foundations of the national style. Two images of acquiring national identity in Russian culture and music]. *The national-regional component in the content of aesthetic education*. Abstracts of the international conference (Yoshkar-Ola, May 13–16, 1997). Moscow – Yoshkar-Ola, 1997. pp. 12–18 [in Russian].

9. Nikolaev A. Hudozchestvenniy obraz kak preobrazchennaya model mira [Artistic image as a transformed model of the world]. *Fundamentals of Literary Studies*: a textbook. Ivanovo: LISTOS, 2011. pp. 34–38 [in Russian].

10. Ovsyannikova-Trell A. Nazcionalnaya ideya nemezckoy muziki v tvorchestve kompozitorov 18–20 vekov [The national idea of German music in the works of composers of the 18th–20th centuries]: PhD of arts by specialty 17.00.03. The Odessa State A. V. Nezhdanova Academy of Music. Odessa, 2007. 184 p. [in Russian].

11. Rodnyanskaya I. Obraz khudozchestvenniy [An artistic image]. *Brief literary encyclopedia*: In 6 vol. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1968. Vol. 5. pp. 363–369 [in Russian].

12. Smagina E. Opernaya poetika Glinki v kontekste nacionalnih kulturnih tradizcii [Glinka's opera poetics in the context of national cultural traditions]: PhD of arts by specialty 17.00.02. Rostov-on-Don, 2002. 204 p. [in Russian].

13. Tyshko S. Problema nachionalnogo stilya v russkoy opera. Glinka. Musorgskiy. Rimskiy-Korsakov [The problem of national style in Russian opera. Glinka. Mussorgsky. Rimsky-Korsakov: Research]. Kiev: Muzinform, 1993. 120 p. [in Russian].

14. Khalizev V. Teoriya literature [Literature theory]: textbook. Moscow: Higher school, 2005. 405 p. [in Russian].

15. Kholopova V. Teoriya muzikalnogo soderzchaniya, muzikalnoy germenevtiki, muzikalnoy semantiki: skhodstva i razlichiya [Theory of musical content, musical hermeneutics, musical semantics: similarities and differences]. *Journal of the Society for Music Theory*. 2014. № 1. № 3. pp. 20–28 [in Russian].

16. Zhang Miao. Vokalno-vikonavski chinniki opernogo stilyu: intonazciina tipologiya [Vocal and vicious officials of the opera style: intonational-melodic typology]: PhD of arts by specialty 17.00.03. The Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music. Odessa, 2019. 194 p. [in Ukrainian].

УДК 347.451.4:[339.13:7](477)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214467

Анна БІЛИК,
orcid.org/0000-0001-9608-5130
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри дизайну
Херсонського національного технічного університету
(Херсон, Україна) bilykanna93@ukr.net

Руслана ТКАЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9107-9804
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри культурології, мистецтвознавства та філософії культури
Одеського національного політехнічного університету
(Одеса, Україна) ruslana.tkachenko@gmail.com

СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВО КРІЗЬ ПРИЗМУ АРТРИНКУ

Стаття присвячена дослідженню сучасного мистецтва, його залежності від артринку. Наголошується, що, на відміну від традиційного мистецтва, де комунікаційні зв'язки будувалися передусім на професійному рівні «художник – критик – мистецтвознавець», відтепер втрата активного й важливого учасника мистецького процесу, тобто критика, призводить до руйнації художньої системи. Нова модель комунікації будується між двома фігурантами – художником і продавцем (колекціонером, аукціоністом, менеджером, галеристом, дилером тощо).

У публікації здійснено аналіз художнього процесу як невід'ємної складової частини світового ринку сучасного мистецтва. За сучасних умов робота художника розглядається як товар, який має продаватися, а естетичні особливості взагалі не враховуються. Діяльність художника і продавця спрямована на завоювання визнання масової аудиторії, зв'язок з якою відбувається завдяки телебаченню й інтернету. Мета засобів масової інформації – залучити широку аудиторію, викликати в неї інтерес і потребу цікавитися подіями художнього процесу. Образотворче мистецтво зазнало значних інновацій – відхід від традиційних матеріалів, панування нових технологій, відмова від картини, поява нової художньої мови, яка, до речі, не має нічого спільного з традиційним розумінням мистецтва. У публікації зазначено, що порушення і руйнування кордонів є іманентною складовою частиною сучасного суспільства. Невипадково з 80-х рр. у кураторських пропозиціях Венеціанської бієнале помічаємо акцент на слові «мистецтво» зазвичай із метою задуматися чи знайти відповідь на запитання «Що є мистецтво?».

Сучасне мистецтво потребує передусім реклами й підтримки провідних авторитетних художніх структур, адже артринок не є автономною категорією. Для цього було запущено механізм визнання і популяризацію сучасного мистецтва артаукціонами, підтримкою бієнале. Зазначено, що музеї сучасного мистецтва беруть безпосередню участь у функціонуванні ринку й просуванні художніх артефактів.

Ключові слова: *художник, критик, артринок, сучасне мистецтво, бієнале, музей сучасного мистецтва.*

Anna BILYK,
orcid.org/0000-0001-9608-5130
Candidate of Arts, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Design
Kherson National Technical University
(Kherson, Ukraine) bilykanna93@ukr.net

Ruslana TKACHENKO,
orcid.org/0000-0002-9107-9804
Candidate of Arts, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Culturology,
Art of Leadership and Philosophy of Culture
Odessa National Polytechnic University
(Odessa, Ukraine) ruslana.tkachenko@gmail.com

CONTEMPORARY ART THROUGH THE PRISM OF THE ART MARKET

The article considers contemporary art. We study its dependence on the art market. In traditional art communication is built on a professional level. Criticism played a major role. Today, the loss of the profession of critic has led to the destruction of the art system. A new model of communication is built between the two people involved in the artist

and collectors, auctioneers, managers, gallery owners, dealers. Today, as never before, the artist's dependence on the art market can be traced. This situation is devastating for art. The very nature of art is destroyed.

The article analyzes the artistic process as an integral part of the world market of contemporary art. Today, the artist's work is seen as a commodity. Aesthetic priorities are not taken into account at all. The activities of the artist and the seller are aimed at gaining the recognition of the masses. Communication with the masses is through television and the Internet. The media is trying to reach a wide audience.

Art has undergone significant innovations – the departure from traditional materials, the dominance of new technologies, the rejection of painting. Violation and destruction of borders is an inherent component of modern society. From the 80's in the ktems of the Venice Biennale we notice the emphasis on the word "art". Find the answer to the question "What is art". Contemporary art needs the advertising and support of leading authoritative art structures. The art market is not an autonomous category. Art auctions work in his support. The Biennale plays an important role in popularizing contemporary art. Museums of modern art take an active part in the functioning of the market and the promotion of artistic artifacts.

Key words: *artist, critic, art market, contemporary art, biennial, museum of contemporary art.*

Постановка проблеми. Сучасне мистецтво існує в постійній залежності від ринку. Художник відтепер позбавлений пошуку кардинально нових підходів, а відповідно, й оцінки своїй творчості. З позиції ринку товар продається, отже, задовольняє запити масової аудиторії. Художник вже не потребує професійного аналізу робіт. За таких умов сучасне мистецтво втрачає фігуранта художнього процесу – критика. Ця професія стає неактуальною, бо художник сам знає як має бути, прикриваючись фразою: «Я так бачу». Експертами-«фахівцями» виступають не професіонали в галузі мистецтва, а передусім колекціонери, аукціоністи, менеджери, галеристи, дилери тощо. Тобто ринок сучасного мистецтва складається з двох фігурантів – художника і продавця, діяльність котрих спрямована на завоювання визнання масової аудиторії з метою продажу арт-об'єктів. Тобто очевидна залежність митця від продавців диктує дослідження сучасного мистецтва крізь призму аналізу функціонування арт-ринку. Актуалізація проблематики пов'язана також з аналізом трансформацій у сучасному мистецтві, що спричинені передусім зміною провідних учасників художнього процесу.

Аналіз досліджень. Гуманітарні науки накопичили значний дослідницький доробок, присвячений проблемі світового ринку сучасного мистецтва. Вона є в полі зору філософів, економістів, культурологів, мистецтвознавців. Передусім це сучасні праці загального характеру, що відбивають феномен ринку мистецтва, пропонують нові концептуально-методологічні схеми і підходи його дослідження, зокрема роботи Жюдіт Бенаму-Юз, Михайла Германа, Бориса Горойса, Клемента Грінберга, Брендона Тейлора та ін. Загалом дослідження мають різнопланові вектори наукової експлікації: від ствердження, що світовий ринок сучасного мистецтва несе людству позитивні зміни, до констатації його руйнівної природи щодо культури.

В Україні ця проблема мало досліджена у зв'язку з відсутністю повноцінного ринку сучасного мистецтва. Втім інтерес науковців до цієї проблеми є. Передусім, це праці економістів Гіпа Гагоорта, Юлії Мельник та мистецтвознавців Наталії Булавіної, Катерини Гай, Олесі Авраменко та ін.

Метою статті є аналіз художнього процесу як невід'ємної складової частини світового ринку сучасного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Події в політичній і художній сфері з кінця 80-х рр. XX ст. спричинили появу світового ринку сучасного мистецтва. Саме поняття «сучасне мистецтво» хронологічно охоплює період 60-і рр. XX ст. – XXI ст. Людство стикається з радикальними інноваціями в образотворчому мистецтві, передусім це відхід від традиційних матеріалів, панування нових технологій, відмова від картини, поява нової художньої мови, яка, до речі, не має нічого спільного з традиційним розумінням мистецтва. Однак будь-яке інноваційне явище потребує прийняття його суспільством.

Просування сучасного мистецтва на художньому ринку передбачало, що мистецтво стане масовим, загальнодоступним. Одним із механізмів залучення широкої аудиторії є, безумовно, телебачення. Так, у 1978 р. на екрани вийшло найпопулярніше телевізійне шоу BBC «Антикваріат: реаліті-шоу». Для багатьох це шоу – єдине джерело знань про мистецтво і художні твори. За сюжетом, команда мистецтвознавців поселялася в будь-якому маленькому містечку й оцінювала скарби місцевих жителів. У сценарій реаліті були включені історії предметів мистецтва та розповіді з життя учасників, несподівані відкриття мистецтвознавців і перспективи особистого збагачення господарів антикваріату. Для більшості обивателів, на думку члена ради директорів аукціонного дому «Sotheby's» Філіпа Хука, мистецтво виглядає чимось дивним, незграбним, адже апелює до почуттів і вже цим було підозрілим; воно вимагало суперечок про смаки, зрештою, самі твори мистецтва були чиєюсь власністю, тобто комусь належали. «Хіба не прояв нестерпно поганого тону і не вторгнення в особисте життя господаря – публічно висловлюватися про його власність?

Про його картини? Про його вина? Що наступне – його дружина?» (Хук, 2019: 326). Шоу знайшло прихильників у різних країнах світу і не втратило популярності донині.

Ще одним джерелом поширення інформації про сучасне мистецтво є інтернет. Науковець Юлія Мельник констатувала, що, згідно з дослідженням компанії «Artprice», традиційна система організації аукціонів творів мистецтва з часом буде змінена на електронні торги. Низка міжнародних аукціонних домів відкрили електронні торговельні платформи (Мельник, 2012: 70). Продовження цієї теми в наступній публікації авторки: «Особливості четвертої промислової революції на артринку – це всебічна його віртуалізація, переведення в онлайн-простір не лише роботи аукціонних домів, але й артгалерей, артдилерів та виставок» (Мельник, 2018: 70).

Втім, популяризація будь-якого товару вимагає наявність авторитетної думки фахівців у цій галузі. Для цього необхідно було запустити механізм визнання сучасного мистецтва артаукціонами, підтримкою бієнале, розширенням музеїв сучасного мистецтва.

Спочатку сучасне мистецтво представлялося британським консерваторам дуже підозрілим. У 70-і рр. XX ст. вони довго не наважувалися влаштувати на всесвітньо відомому аукціоні «Christie's» продаж сучасного мистецтва. Однак поступово аукціонному дому «Christie's» та «Sotheby's», придбаним іноземцями, довелося долучитися до ринку сучасного мистецтва. Так аукціонні будинки стали створювати репутацію артоб'єктам. Прийняти твір початківця на торги означає визнати його значимість і зміцнити позиції його бренду.

За останні п'ятдесят років ринок предметів мистецтва, а отже і роль аукціонних будинків кардинальним чином змінилися. Аукціонні будинки перетворилися на могутні комерційні структури, які витрачають величезні кошти на маркетинг і всілякі фінансові механізми, щоб забезпечити купівлю і продаж творів мистецтва за максимальними цінами.

Створення брендів художників, подібно товарним, передбачає виплату регулярних дотацій, організацію комерційних виставок робіт у відомих галереях – все це характеризує сучасний ринок предметів мистецтва в XXI ст. Нині такі великі дилери, як «Пейс», «Гагосян», «Білий куб», перетворюють свої галереї на кшталт музеїв сучасного мистецтва. Вони влаштовують виставки в Нью-Йорку, Римі, Лондоні, Гонконзі, Мумбаї, Сан-Паулу і просувають художників-початківців. Структура й масштаб їх діяльності відповідають процесу глобалізації. «Їх співробітники сидять біля моніторів, за столами, поставленими в ряд, як у торговому залі на біржі. Їх операції на зразок серйозних комерційних угод» (Хук, 2019: 344).

Згідно з економічним прогнозом на 2019–2024 рр. провідними факторами, що впливатимуть на ринок артаукціонів, будуть зростання визнання мистецтва, поширення і популярність музеїв (Art Auction, 2019). Музеї сучасного мистецтва як безпосередні учасники функціонування ринку беруть активну участь у просуванні художніх артефактів.

Успіх будь-якого музею, а тим паче музею сучасного мистецтва, вимірюється числом відвідувачів. Тепер головним достоїнством картини, здатної привернути увагу масової аудиторії, стає сума, на яку вона застрахована. З одного боку, арт-дилер залежить від музейних кураторів, оскільки саме вони визначають статус картини і суму, з іншого – арт-дилер, якщо це картина «музейного рівня», піднімає ціну. Купівля картини музеєм демонструє професіоналізм дилера або аукціоніста. Наприклад, Метрополітен-музей і МоМА, музей Гетті в Малібу мають впливові ради, що мають у розпорядженні чималі фінанси, а також відомих і впливових меценатів (Хук, 2019). Самі музеї на артринку стають брендами, нерідко вступають у комерційні змагання один з одним. Поступово це відбувалося через збільшення площ музейних магазинів, відкриття філій в інших містах і країнах. Іноді музеї об'єднують свої фінанси, щоб придбати один твір мистецтва у спільну власність. Мистецтво для сучасного покупця, який не має нічого спільного з колекціонером, стає трофеєм, здатним підкреслити особливий унікальний статус власника.

Велику роль у популяризації творів сучасного мистецтва відіграють художні бієнале, передусім Венеціанська. У 1964 р. на Венеціанській бієнале перемогла робота американського художника Роберта Раушенберга, що означало визнання попарту як значного міжнародного художнього руху. Вплив маскульту відбився в тематиці і проблематиці робіт митців, популярності і поширенні театральних художніх практик, передусім гепенінгу, перформансу, які, до речі, є спільними для всіх видів мистецтва. Так, у 1978 р. кураторська група на чолі з Боніто Олівою запропонувала тему на Венеціанській бієнале «Від природи до мистецтва, від мистецтва до природи». Завдяки акціонізму і перформативній діяльності Марини Абрамович проблема тілесності стає провідною в мистецтві. Тому вибрана Боніто Олівою тема визначалась актуальністю. «Природа – це не інтеркультурна провінція, але так само вона не є позакультурною резервацією. Природа ухиляється від прямого схоплення; якщо ми намагаємося схопити її прямо, вона

перетворюється на культурний сурогат, наче є лише тим, чого нам бракує. Вирішальним мостом, що поєднує природу і культуру, є людське тіло, яке не можна однозначно підпорядкувати ані природі, ані культурі» (Вальденфельс, 2009: 18–19).

У зв'язку з тим, що порушення і руйнування кордонів є іманентною складовою частиною сучасного суспільства, з 80-х рр. у кураторських пропозиціях бієнале помічаємо акцент на слові «мистецтво», зазвичай з метою задуматися чи знайти відповідь на запитання «Що є мистецтво?»: «Мистецтво як мистецтво: тривалість твору» (куратор Жан Клер), 1982; «Мистецтво і мистецтва: зараз і в історії», 1984, і «Мистецтво і наука», 1986 (куратор Маурiціо Кальвезі). Тема 1988 р. логічно завершує намагання зрозуміти і визначити феномен сучасного мистецтва – «Місце художника» (куратор Джованні Каранденте).

Уже в 90-х рр. на міжнародних бієнале проглядається жорстка стандартизація економічних і фінансових структур, які прагнуть до глобальної однаковості. Поступово стає помітним вплив транснаціональних корпорацій і агентів на діяльність художніх галерей, формування художньої преси та висвітлення світових подій у галузі мистецтва сягає апогею. Також стандартизуються критерії відбору творів на міжнародні виставкові проекти, в основі яких лежать євроамериканські установки значущості для критики. Критики здебільшого є вихідцями з емігрантського середовища Західної Європи й Америки, задають тон і слідують у фарватері інтелектуальної моди і політики, що оплачується тими самими транснаціональними компаніями. З'являється поняття глобального транснаціонального мистецтва, де проявляється перебільшення національних традицій, ментальних рис або, навпаки, їх придушення. Усе це відбувається на матеріалі художників, що представляють національні меншини або художників із країн Сходу.

Художника використовують як маркер національних відмінностей у глобальному мистецтві. До речі, для митця цивілізацій Сходу пріоритетним виходом на міжнародну авансцену є складна політична, а отже, економічна ситуація. Саме через останню яскравіше проявляються традиції і культурні особливості цих країн. Звідси на противагу «глобалізованому» розумінню сучасного мистецтва приходить альтернатива, що стверджує традиції і культурні особливості, пронизані економічним підходом. Прикладом є інсталяції китайського художника Ай Вейвея. У 2013 р. у німецькому павільйоні він представив 887 дерев'яних стільців часів правління останньої імператорської династії Цин. У такий спосіб художник-дисидент протиставляв традиційній культурі пластмасові стільці часів комуністичної влади. Ця інсталяція відтворює явище мультикультуралізму. Зазвичай художній мультикультуралізм розуміють як універсальну мову, що домінує над національними культурами.

З позицій мультикультуралізму художник створює художні образи, виходячи зі своїх ментальних і культурних відмінностей, водночас використовує стандарти і коди західної цивілізації. Американські культура, її стандарти сприймаються як синонім універсального, а отже, глобалізованого, що відповідає критеріям світового ринку сучасного мистецтва.

Очевидно і те, що сучасний художник відображає не стільки свою національну культуру, скільки світ економічного виробництва і політики, всередині яких вона розвивається. Це простежується передусім у темах бієнале XXI ст. і в художніх проектах, особливо останніх років. Так, тема 56-ї Венеціанської бієнале «Усе майбутнє світу» (куратор Оквуі Енвезор) дала широке поле 163 художникам розкрити їх бачення прийдешнього, спрогнозувати розвиток суспільства і водночас заговорити про минуле, яке заважає якимось чином зароджуватися новому. Олеся Авраменко, роблячи оглядовий репортаж, зазначала, що в основній експозиції виявлена дивна одноманітність досить апокаліптичного світовідчуття та песимістичного погляду в майбутнє багатьох митців із різних країн (Авраменко, 2015: 62). Наприклад, аргентинський павільйон порушував тему воєнної диктатури та її наслідки в Аргентині у творчості латиноамериканського скульптора Хуана Карлоса Стефано. Німецькі художники майбутнє показували крізь призму глобальних проблем людства, теми безробіття, біженців тощо. Олеся Авраменко писала: «Уважно оглядаючи виставку, я часто думала про те, що глобалізація – біда й порятунок сучасного людства. І якщо технічні й технологічні стандарти об'єднують світ, то стандартизація культури знецінює та знеособлює життя. Тому ейфорія, пов'язана з цим феноменом, минає, і особливо активно це проявляється в мистецтві. З цієї точки зору цікаво поглянути на експозицію 56-ї Венеційської бієнале (Авраменко, 2015: 62). Золотий лев за кращий національний павільйон, а їх було представлено 89, дістався Вірменії, яку репрезентувала вірменська діаспора. Художники порушили тему геноциду вірменів. Співвласник аукціонного дому «Золотое Сечение» Михайло Василенко про рішення журі сказав так, що, можливо, частково це є політичне рішення, адже 2015 р. – це столітній ювілей геноциду вірменського народу (Головний приз, 2015).

Кураторка 57-ої Венеціанської бієнале Кристін Масель темою вибрала "Viva Arte Viva". Критик Боніто Оліва в інтерв'ю так висловився з приводу цієї мистецької події: «Цю бієнале я б назвав неогуманістичною, з одного боку, і перформативною – з іншого. Нео-гуманістична, тому що підбиває на рефлексію про те, що таке людина, і підтверджує, що мистецтво – це швидше питання до світу, а не відповідь (йому)» (Biennale, 2017). Золотий лев за кращий національний павільйон одержала Німеччина, а головний приз – Анна Імхоф, що репрезентувала перформанс «Faust», поєднавши живопис, музику, хореографію, театральне мистецтво. Актори у скляних огороджених залах, де відбувалось дійство протягом 4 годин, створювали атмосферу тривоги, напруги, дискомфорту.

58-а Венеціанська бієнале, що відбувалася у 2019 р., зібрала 90 країн, що представили свої національні павільйони. Куратор Ральф Ругофф тему визначив так: "May you live in interesting times" (в офіційному перекладі «Щоб ви жили в цікаві часи!»). Тема суголосна висловлюванню, що приписують Конфуцію: «Не дай вам бог жити в епоху змін». Отже, тема за своєю природою фейкова, псевдокитайська, втім є популярною як у політиці, так і в колі гуманітаріїв. Тому логічно, що більшість художників саме фейку присвятили увагу.

Висновки. Нині, як ніколи, простежується залежність художника від арт-ринку, до речі, не від стилю чи напряму, не від художньої моди, що є відображенням настроїв суспільства, а від фінансів. З одного боку, таке становище є руйнівним для мистецтва й мистецтвознавства, оскільки залишили на маргінесах арт-критику, а з іншого, суперечить природі творчості, де художник постає як вільна особистість. Саме це стало однією з головних причин позбавлення творів сучасного мистецтва естетичної логіки, що спричинило руйнування самої природи мистецтва. Тому часто наявність особистості художника є підтвердженням, що артоб'єкт, створений ним, є дійсно твором мистецтва.

Сучасне мистецтво розглядається як товар, як тиражований продукт, що призводить до нівелювання відмінностей американської та європейської ідеологій мистецтва. Європейське мистецтво втрачає багатонаціональний контекст і швидше приречене на розчинення в американській культурі. Тенденція космополітизму в мистецтві має подолати державні, національні рамки, проголосивши перемогу глобалізації. Сучасний художник у широкому сенсі цього слова не знає добре своєї національної культури, вільно змінює місце проживання, роботу і найчастіше вважає себе «громадянином світу».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Венеційська бієнале '2015: Оглядовий репортаж з виставки з елементами критики й аналізу. *Сучасне мистецтво*. 2015. Вип. XI. С. 61–71.
2. Вальденфельс Б. Міркування щодо генеалогії культури. *Філософська думка.* 2009. № 1. С. 13–26.
3. Мельник Ю. Розвиток світового ринку творів мистецтва: регіональний вимір. *Вісник Тернопільського національного економічного університету.* 2012. № 4. С. 69–76.
4. Мельник Ю. Трансформація світового ринку творів мистецтва в умовах четвертої промислової революції. *Мукачівський державний університет. Серія: Економіка і суспільство.* 2018. Вип. 18. С. 49–56.
5. Хук Филип. Завтрак у Sotheby's: Мир искусства от А до Я. Санкт-Петербург, 2019. 416 с.
6. Art Auction Market-Global Outlook and Forecast 2019–2024. URL: https://www.reportlinker.com/p05827558/Art-Auction-Market-Global-Outlook-and-Forecast.html.
7. Головний приз 56-ої Венеціанської бієнале. URL: http://be-inart.com/post/view/1037.
8. Biennale. VIVA ARTE VIVA. URL: https://projectfromitaly.blogspot.com/2017/08/biennale-viva-arte-viva.html.

REFERENCES

1. Avramenko O. Venetsiiska biienale 2015: Ohliadovyi reportazh z vystavky z elementamy krytyky y analizu. [Venice Biennale '2015: Observation report from the exhibition with elements of criticism and analysis]. Suchasne mystetsvo. 2015. Vyp. XI. S. 61–71. [in Ukrainian].
2. Valdenfels B. Mirkuvannia shchodo henealohii kultury. [Reflections on the Genealogy of Culture]. Filosofska dumka. 2009. № 1. S. 13–26. [in Ukrainian].
3. Melnyk Yu. Rozvytok svitovoho rynku tvoriv mystetstva: rehionalnyi vymir. [The development of world art market: the regional dimension]. Visnyk Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu. 2012. № 4. S. 69–76. [in Ukrainian].
4. Melnyk Yu. Transformatsiia svitovoho rynku tvoriv mystetstva v umovakh chetvertoi promyslovoi revoliutsii. [Transformation of the global art market in the conditions of the fourth industrial revolution]. Mukachivskyi derzhavnyi universytet. Seriia: Ekonomika i suspilstvo. 2018. Vyp. 18. S. 49–56. [in Ukrainian].
5. Khuk Fylyp. Zavtrak u Sotheby`s: [Breakfast at Sotheby's]. Myr yskusstva ot A do Ya. Sankt-Peterburh, 2019. 416 s. [in Russian].
6. Art Auction Market-Global Outlook and Forecast 2019–2024. URL: https://www.reportlinker.com/p05827558/Art-Auction-Market-Global-Outlook-and-Forecast.html. [in English].
7. Holovnyi pryz 56-oi Venetsianskoi biienale. URL: http://be-inart.com/post/view/1037. [in Ukrainian].
8. Biennale. VIVA ARTE VIVA. URL: https://projectfromitaly.blogspot.com/2017/08/biennale-viva-arte-viva.html. [in Russian].

УДК 78.071.2(477):780.8:780.614.4
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214468

Оксана БОБЕЧКО,
orcid.org/0000-0003-1524-8263
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) oksanabobechko@ukr.net

ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДУЕТУ БАНДУРИСТОК «БЕРЕГИНЯ» В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА НА БАНДУРІ

У статті висвітлюється історія становлення та функціонування дуету бандуристок «Берегиня» у складі Наталії Цигилик-Чумак та Наталії Гамар. Досліджується творчо-виконавська діяльність згаданого ансамблю в контексті розвитку та утвердження сучасного ансамблевого бандурного виконавства. Звертається увага на становлення та розвиток ансамблевого виконавства на бандурі, яке стало невід'ємною частиною музичної культури України й відіграє важливу роль у популяризації українського національного мистецтва. Згадуються провідні колективи, які представляють малі форми ансамблевого виконавства на бандурі, а саме: дуети «Бандурна розмова» (Львів) та «Елегія струн» (Тернопіль), перше тріо бандуристок у складі Тамари Поліщук, Ніни Павленко та Валентини Третьякової (Київ), «Вербена» (Черкаси), «Купава» (Харків) та ін., квартети «Львів'янки» (Львів) та «Гердан» (Івано-Франківськ). Зазначається, що серед сучасних колективів камерного складу, які на високому фаховому рівні презентують ансамблеве бандурне мистецтво, вирізняється дует бандуристок «Берегиня» з Дрогобича. Вичерпно висвітлюється мистецький шлях, який учасниці колективу пройшли до його створення, та творчо-виконавська діяльність мисткинь у рамках функціонування дуету. Згадуються численні перемоги «Берегині» в конкурсно-фестивальному русі, презентується репертуарна палітра колективу та його плідна концертно-виконавська діяльність не лише в Україні, а й далеко за її межами. Підкреслюється чітка громадянсько-патріотична позиція Наталії Цигилик-Чумак та Наталії Гамар, які спрямовують свою педагогічну та виконавську діяльність на формування та утвердження національної свідомості підростаючого покоління. Також зазначається, що репрезентована різноманітною за стилями і жанрами музикою як минулих епох, так і композиторів сьогодення, оригінальна творчо-виконавська діяльність дуету бандуристок «Берегиня», є вагомим внеском у справу утвердження та популяризації ансамблевого виду виконавства на бандурі як в Україні, так і за її межами. Чималі мистецькі здобутки та плідна педагогічна діяльність учасниць колективу є запорукою безперервності творчого процесу, що спрямований на виховання молодих талановитих музикантів.

Ключові слова: *бандурне мистецтво, ансамблеве виконавство, дует бандуристок «Берегиня», Наталія Цигилик-Чумак, Наталія Гамар.*

Oksana BOBECHKO,
Ph.D. in Art Studies,
Associate Professor at the Department of Folk Musical Instruments and Vocal of
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) oksanabobechko@ukr.net

CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITIES OF THE BEREHYNIA BANDURA DUET IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF MODERN ENSEMBLE BANDURA PLAYING

The article deals with the history of the formation and creative work of the Berehynia bandura duet, comprising Natalia Tsyhylyk-Chumak and Natalia Hamar. The creative and performing activities of this ensemble are studied in the context of the development and establishment of modern ensemble bandura playing. The author emphasizes the formation and development of ensemble bandura playing, that has become an integral part of musical culture in Ukraine and plays an important role in popularization of Ukrainian folk art. The leading creative ensembles, representing small forms of ensemble bandura playing are mentioned, namely, the duets "Bandurna Rozmova" (Lviv), "Elegia Strun" (Ternopil); the first bandura trio, comprising Tamara Polishchuk, Nina Pavlenko and Valentyna Tretiakova (Kyiv), "Verbena" (Cherkasy), "Kupava" (Kharkiv); the quartets "Lvivianky" (Lviv) and "Gerdan"(Ivano-Frankivsk). The Berehynia bandura duet (Drohobych) is noted to be one of the prominent chamber ensembles, presenting bandura art at a high professional level. The article studies the ensemble members' artistic path as well as the creative and performing activities from the very beginning of duet formation to present days. The author mentions numerous achievements of the ensemble

in the competition festival movement and presents the repertoire of the duet and its fruitful concert performing activities not only in Ukraine but far beyond our country. The emphasis is also made on the strict civil and patriotic position of Natalia Tsyhylyk-Chumak and Natalia Hamar who direct their pedagogical and artistic activities to the formation and establishment of the young generation's national consciousness. It is pointed out that the original creative and performing activities of the Berehynia bandura duet, represented by past and modern composers' music of various styles and genres, make a significant contribution to the establishment and popularization of ensemble bandura playing both in Ukraine and abroad. Considerable artistic achievements and fruitful pedagogical activities of the ensemble members guarantee the constant creative process, aimed at educating young talented musicians.

Key words: *bandura art, ensemble playing, Berehynia bandura duet, Natalia Tsyhylyk-Chumak, Natalia Hamar.*

Постановка проблеми. Визначальними у процесі сучасного функціонування мистецтва виконавців на бандурі виявилися процеси академізації та фемінізації, які відбулися впродовж ХХ століття. Вони призвели до суттєвих змін у творчо-виконавській практиці бандуристів, основними з яких стали: поява значної кількості жінок-бандуристок у традиційно чоловічому виді мистецтва, яким ще на початку ХХ століття було кобзарство, уніфікація інструментарію, усталення розгалуженої навчально-освітньої системи, розширення виконавських форм та способів їх презентації, оновлення та суттєве збагачення жанрової та стильової репертуарної палітри бандуристів, активізація композиторської творчості, міжнародний рівень популяризації нашого національного інструменту, поява наукових досліджень у галузі та інше.

Потрібно звернути особливу увагу на становлення та розвиток ансамблевого виконавства, адже бандурне мистецтво, починаючи від ХХ століття, неможливо уявити без мистецької діяльності різноманітних за складом колективів. Ансамблева творчість бандуристів стала невід'ємною частиною музичної культури України й відіграє важливу роль у популяризації українського національного мистецтва. Маючи самостійну художню цінність, ансамбль є одним зі складних видів виконавського мистецтва. Різноманітні навички виконавства, розширення музичного світогляду, формування художнього смаку та звукової культури, а також розуміння стилю, форми та змісту виконуваного твору виховуються завдяки ансамблевому виконанню (Мандзюк, 2006: 80).

Аналіз досліджень. Вивченню бандурного мистецтва як глибоко автентичного та неповторного мистецького надбання українського народу присвячена чимала кількість наукових праць. Ґрунтовно досліджуючи різноманітні аспекти функціонування бандури як сольного інструмента, чимало сучасних науковців, серед яких В. Дутчак, Н. Морозевич, Л. Мандзюк, Л. Пасічняк, О. Бобечко, Н. Никитюк, Т. Слюсаренко, І. Лісняк та інші, займаються розкриттям проблемних питань, що пов'язані з ансамблевим виконавством. Проте й надалі відчутною в музикознавстві залишається прогалина, яка стосується висвітлення та ґрунтовного дослідження творчо-виконавської діяльності малих та великих ансамблів бандуристів. Таких високого мистецького рівня колективів, що працюють у багатьох регіонах нашої держави, є значна кількість. Вони не лише вражають широким спектром своїх творчих досягнень на бандурній ниві, а й докладають чимало зусиль для пропагування української культури далеко за межами нашої держави. Одним із таких ансамблів є дует бандурист «Берегиня» з Дрогобича у складі Наталії Цигилик-Чумак та Наталії Гамар. Їх внесок у розвиток та популяризацію мистецтва бандури як в Україні, так і за кордоном є незаперечним, потребує глибшого вивчення, адже, окрім фрагментарних дописів і відгуків на сторінках регіональних періодичних видань, фактично не досліджувався.

Мета статті полягає у висвітленні історії становлення та функціонування дуету бандуристок «Берегиня» у складі Наталії Цигилик-Чумак та Наталії Гамар, а також ґрунтовному дослідженні творчо-виконавської діяльності колективу в контексті розвитку та утвердження ансамблевого бандурного виконавства.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що, сформувавшись ще у XVI – XVII столітті, кобзарське мистецтво до ХХ століття мало переважно індивідуальний характер і лише у 1902 році на XII Археологічному з'їзді у Харкові з ініціативи основоположника професійно-академічного бандурного виконавства Гната Хоткевича (1877–1938) відбулося зародження, а отже і подальший розвиток колективної форми бандурного виконавства. Митцем були організовані перші камерні ансамблі бандуристів та лірників, одним з яких стало тріо бандуристів із Харкова у складі П. Древченка, І. Кучугури-Кучеренка та П. Гащенка. На початку минулого століття колективи традиційно складалися виключно з чоловіків: «<…> у 20–30-х рр. ХХ ст. спостерігаємо масове поширення та створення великої кількості ансамблів бандуристів чоловічого складу» (Пасічняк, 2007: 9). Однак зі збільшенням кількості жінок-бандуристок у ІІ половині ХХ століття набули поширення не

лише чоловічі, а й жіночі дуети, тріо, квартети, а згодом і капели бандуристок. Ансамблевий напрям виконавства в бандурному мистецтві (як професійний, так і аматорський), впродовж минулого століття набув особливої популярності та залишається актуальним і затребуваним нині.

Появі в мистецькому житті України нового виду ансамблевого виконавства (тріо бандуристок) завдячуємо досвідченому музиканту, відомому виконавцю-бандуристу, диригенту, педагогу, автору «Школи гри на бандурі» Володимиру Кабачку (1892–1957), за ініціативою якого у 1949 році було створене перше жіноче тріо у складі Тамари Поліщук, Ніни Павленко та Валентини Третьякової – студенток-першокурсниць Київського музичного училища імені Р. Глієра. «Володимир Андрійович <...> створив нову форму виконавського мистецтва – прекрасне, перше в музичному світі тріо бандуристок», – згадувала Любов Файнштейн (Файнштейн, 1995: 70). Принципово новим у створенні цього колективу був саме його жіночий склад, адже, як зазначалося, малі чоловічі ансамблі існували раніше. Зокрема, в класі Г. Хоткевича (квартет у складі І. Олешка, Я. Гаєвського, Л. Гайдамаки та О. Геращенка), а також і у В. Кабачка в Київському музичному училищі та консерваторії (тріо у складі А. Грицая, В. Лапшина та А. Маціяки та квартет – С. Баштан, А. Омельченко, В. Кухта та В. Лапшин). Популярність такого колективу, як тріо бандуристок, у другій половині XX століття призвела до того, що ансамблі подібного складу почали з'являтися майже в кожній мистецькій школі, музичному та музично-педагогічному училищах, вищих навчальних закладах, обласних державних філармоніях України та інших концертних організаціях держави. Широку популярність свого часу здобули тріо бандуристок у складі сестер Даниїли, Марії та Ніни Байко (Львів), ансамбль Луцького міського Будинку культури, до якого увійшли Лідія Войнаровська, Ірина Ольшевська та Мирослава Сточанська, Львівське тріо бандуристок у складі Ольги та Оксани Герасименко, Ольги Войтович, тріо «Вербена» (Черкаси), «Купава» (Харків), «Мальви» (Одеса), «Диво-струни» (Луцьк) та багато інших.

Поширеним явищем в ансамблевому бандурному мистецтві стало створення квартетів. Нині дедалі більше виконавців-бандуристів звертаються до квартетної форми ансамблювання, позаяк «чотириголосна фактура є традиційною для притаманного українській музичній культурі хорового виконавства (жіночих, чоловічих і мішаних складів хору) з септакордовою структурою гармонізації, повнотою і довершеністю звучання» (Бобечко, 2011: 37). До прикладу, варто згадати, знані квартети бандуристок «Львів'янки» (Львів) та «Ґердан» (Івано-Франківськ), які на найвищому фаховому рівні представляють сучасне ансамблеве виконавство на бандурі.

Серед камерних форм ансамблевого виконавства на бандурі дуети представлені доволі рідше. Зауважимо, що поняття «дует», окрім музичного тлумачення (вокальна чи інструментальна п'єса для двох голосів або двох інструментів), передбачає також сталу співпрацю двох людей.

У цьому контексті варто згадати відомі ансамблі у складі заслужених артистів України, лауреатів Всесоюзного конкурсу К. Новицького та В. Кушпета, а також Р. Лісничої та В. Ковалець – лауреатів Всесоюзного конкурсу. Ці камерні колективи були створені у класі видатного бандуриста, народного артиста України, професора НМАУ імені П. Чайковського Сергія Баштана (1927–2017). Серед малих ансамблів такого складу заслуженою популярністю користується дует «Бандурна розмова» (Львів) у складі заслужених артистів України Тараса Лазуркевича та Олега Созанського. Вони отримали фахову освіту у класі професора Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка В. Герасименка (1927–2015), який відіграв визначальну роль у формуванні бандурної школи на Західній Україні. Презентуючи бандуру як повновартісний європейський інструмент, виконавці стали невтомними пропагандистами української культури не лише в Україні, а й далеко за її межами. Також варто згадати дует бандуристок «Елегія струн» (Тернопіль) у складі Юліани Хаварівської та Ірини Кріль, який останнім часом здобув велику прихильність численних шанувальників.

Зазначимо, що саме невеликим за складом (дует, тріо, квартет) вокально-інструментальним колективам бандуристів здебільшого притаманні новаторські творчі пошуки, адже у «виконавському мистецтві таких малих ансамблів найпереконливіше виявилися цікаві знахідки, оригінальні ідеї, неповторні індивідуальні інтерпретації виконуваної музики» (Лісняк, 2019: 166).

Серед сучасних колективів камерного складу, які на високому фаховому рівні презентують ансамблеве бандурне мистецтво, вирізняється дует бандуристок із Дрогобича у складі Наталії Цигилик-Чумак та Наталії Гамар. У 2004 році мисткині об'єднали свої творчі зусилля та створили ансамбль із милозвучною назвою «Берегиня».

До створення дуету «Берегиня» кожна з його учасниць отримала відмінну професійну освіту та пройшла чималий мистецький шлях на ниві

бандурного виконавства, що відіграло важливу роль у створенні та подальшому функціонуванні згаданого ансамблю.

Так, представниця знаного музичного роду Наталія Цигилик-Чумак, отримала початкову музичну освіту в Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті імені С. Крушельницької. Спершу вона навчалась у скрипковому класі, однак, маючи відмінний слух та чудові вокальні дані, вирішила опановувати бандуру під керівництвом народної артистки України, професора Л. Посікіри. Згодом було навчання у Львівській державній музичній академії імені М. Лисенка (клас бандури – професор Л. Посікіра, клас вокалу – професор О. Цигилик) та Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І. Франка (клас вокалу – доцент І. Кліш), де фахова бандуристка отримала диплом магістра вокалу. Ще будучи студенткою, Наталія активно гастролювала в Україні та за кордоном (Данія, Чехія, Угорщина) як солістка Народної капели бандуристок «Ягілка», яка від 1979 року функціонує при Центрі дитячої та юнацької творчості Залізничного району міста Львова. Варто зауважити, що нині посаду художнього керівника капели обіймає мати бандуристки – Ірена Цигилик.

Здобувши за роки навчання прекрасну школу та чималий виконавський хист, у 2000 році Н. Цигилик-Чумак розпочала педагогічну діяльність у Дрогобицькому державному музичному училищі імені В. Барвінського (нині Дрогобицький музичний коледж імені В. Барвінського), де стала викладачем по класу бандури та вокалу. На сьогоднішній день її гордістю є численні випускники, серед яких лауреати Всеукраїнських конкурсів М. Ляміна, М. Мисько, Н. Ощипко, Х. Бобер, О. Чех, В. Матвеїчева. Вчителями мистецьких шкіл Львівщини стали випускниці класу Н. Цигилик-Чумак, а саме: О. Матіїв, Н. Дяченко, О. Сатур та Л. Бонис. Поряд із викладацькою практикою, мисткиня веде активну творчо-виконавську діяльність як сольна виконавиця, солістка-бандуристка, а також у складі народних ансамблів «Галичани», «Українські візерунки», «Джерела Карпат» та згаданого дуету бандуристок «Берегиня». Також Н. Цигилик-Чумак докладає чимало зусиль для поповнення виконавського репертуару бандуристів, створюючи численні аранжування та переклади для інструмента. 2009 року мисткиня у співавторстві з Ю. Чумаком видала навчальний посібник під назвою «Педагогічний репертуар бандуриста-вокаліста «Дзвени, бандуро» (Чумак, Цигилик-Чумак, 2009). Як фахова вокалістка, Н. Цигилик-Чумак є автором кількох статей у наукових виданнях, які висвітлюють проблемні питання вокальної педагогіки.

Таким же насиченим постає творчий шлях учасниці дуету Наталії Гамар (Монастирської), яка закінчила Бориславську ДМШ (клас бандури – І. Вороняк) та Дрогобицьке державне музичне училище (клас бандури – Н. Сторожук). Продовжила навчання бандуристка, як і її колега, у Львівській державній музичній академії імені М. Лисенка, де спершу вивчала гру на інструменті під керівництвом засновника львівської академічної школи виконавства на бандурі, заслуженого діяча мистецтв України, професора Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка, знаного конструктора бандур – В. Герасименка, а згодом у заслуженого діяча мистецтв, доцента О. Герасименко. Вокальну майстерність Н. Гамар опановувала у класі заслуженої артистки України, доцента Т. Поліщук. Отримавши ґрунтовну освіту, у 1995 році, бандуристка стала викладачем Дрогобицького державного музичного училища імені В. Барвінського. За двадцять п'ять років педагогічної діяльності вона виховала чималу кількість висококваліфікованих музикантів, серед яких лауреати та дипломанти Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів і фестивалів (М. Мончук, дует у складі М. Дуфанець (бандура) та А. Дяків (гітара), а також педагоги мистецьких шкіл та творчі працівники народних домів дрогобицького регіону (Т. Канюка, О. Міняйло, О. Когут). Варто зазначити, що М. Тепла, яка є однією з випускниць класу Н. Гамар, нині презентує бандурне мистецтво в Німеччині.

Повертаючись до мистецького функціонування бандуристок у рамках дуету «Берегиня», варто зазначити, що від початку творчо-виконавської діяльності колектив став популярним не лише на Львівщині, а й далеко за її межами.

Постійний художньо-творчий розвиток як основа професійного зростання ансамблю виявився пріоритетним для його учасниць. Отже, Н. Цигилик-Чумак та Н. Гамар вирішили спробувати свої сили в конкурсно-фестивальному русі, що на сучасному етапі став одним із проявів функціонування та пропагування бандурного мистецтва, яке «набуває визнання у світовому музичному просторі, завдяки участі та перемозі провідних колективів України в престижних міжнародних конкурсах та фестивалях» (Слюсаренко, 2012: 151). Так, у 2006 році «Берегиня» стала лауреатом V фестивалю імені Юрія Сінгалевича (Львів), у 2007 році вибороли Гран-прі Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах імені А. Онуфрієнка, що проходив

у Дрогобичі, у 2008 році здобули звання лауреатів VII Міжрегіонального фестивалю-конкурсу «Пісні незабутого краю», який відбувся у місті Городок, що на Львівщині; у 2011 році – лауреати IV Міжнародного конкурсу «Perpetuum mobile» (Дрогобич). Перемоги в конкурсних змаганнях стали не лише підтвердженням високого професіоналізму дуету в творчо-виконавському аспекті, а й дали змогу музикантам продемонструвати свій мистецький потенціал на міжнародному рівні.

У 2007 році дует здійснив запис компакт-диску з однойменною назвою «Берегиня», до якого увійшли твори світової та української класики, а також народні пісні. Окрім презентованих на диску композицій, у репертуарі дуету бандуристок присутні твори зарубіжних класиків (Дж. Верді, А. Вівальді, Ф. Шопена, Ж. Льойє, Л. Боккеріні, Ж. Бізе, Дж. Карбонеллі, Ж. Офенбаха) у власних перекладеннях, музика сучасних авторів (В. Івасюка, В. Власова, І. Кушплера, І. Поклада, О. Герасименко, М. Стецюна, І. Соневицького, В. Квасневського) та численні обробки українських народних пісень авторства О. Герасименко, Ю. Чумака, Н. Цигилик-Чумак, Н. Гамар та ін. Зауважимо, що особливою популярністю в шанувальників колективу користуються твори, що мають яскраво окреслену народну основу. У майстерному виконанні бандуристок вони мають здатність торкатися найпотаємніших струн людської душі.

Упродовж усього періоду функціонування, дует «Берегиня» є мистецькою окрасою Дрогобицького музичного коледжу імені В. Барвінського, в якому працюють бандуристки. Практично жоден знаковий для освітнього закладу концертний захід не відбувається без участі «Берегинь», чия плідна творчо-виконавська діяльність є яскравим прикладом не лише для студентів, а й для колег-музикантів.

Ансамбль у складі Н. Цигилик-Чумак та Н. Гамар є постійним учасником обласних та загальноміських (Дрогобич, Трускавець, Стебник, Борислав, Моршин, Східниця) заходів. Неодноразово своїм мистецтвом «Берегині» вшановували знакових для українського народу особистостей, а саме Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українку, С. Бандеру та інших, прикрашали своєю участю концертні програми, присвячені відзначенню різноманітних державних свят. Також бандуристки є членкинями Національної спілки кобзарів України та активно беруть участь в її діяльності.

З часу свого заснування, колектив неодноразово брав участь у різноманітних міжнародних фестивалях, які проходили на території Польщі. Зокрема, мисткині відвідали Фестиваль віднайденої музики (2004, 2006, 2009, 2014, 2018), фестиваль «Musica da Chiesa» (2005), Фестиваль камерної музики (2006), Фестиваль Карпатської музики (2008), фестивалі «Зустріч культур у Щецині» (2010), «Битівська ватра» (2011), «Дні культури Вишеградської» (2012), фестиваль віднайденої музики з циклу «Muzyka na zamku» (2014), фестиваль «Musica sacra» (2016). Бандуристки є частими гостями мистецьких заходів, що проходять за кордоном під назвою «Дні української культури». Дует «Берегиня» мав честь представляти музичне мистецтво нашого народу під час Днів української культури в Польщі (2011), Чехії (2011) та Латвії (2015). Знаковою для бандуристок стала творча співпраця з благодійним фондом «Карітас», у рамках якої вони відвідали німецьке місто Горб ам Неккар (2015), де виступили з концертною програмою на відкритті та освяченні новозбудованого інтегрованого корпусу Католицького шпиталю.

Звичними для мисткинь стали гастрольні поїдки до Польщі, Латвії, Чехії та Німеччини, під час яких вони щоразу невтомно доносять до слухачів глибинну самобутність і чаруючу милозвучність прадавнього українського інструменту. Вражаючою є кількість польських міст, які від 2005 року відвідали з концертними виступами «Берегині»: Тарнув, Радимно, Глівіце, Дембно, Велічка, Сосновєц, Радомско, Єнджеюв, Ясло, Скочув, Пщина, Кросно, Гіжицко, Битів, Щецин, Єлєня Ґура, Ґурово Ілавецке, Остшешув, Улюч, Лєгніца та ін.

Особливою виявилася поїздка колективу влітку 2011 року до міста Битів, в якій поєдналися виконавська творчість та педагогічна діяльність учасниць дуету. Впродовж п'яти днів діти представників української діаспори з польського містечка опановували бандуру під керівництвом Н. Цигилик-Чумак. Результатом майстер-класу став дебютний виступ юних бандуристів із Польщі на одній сцені з артистками з України перед численними поважними слухачами, які зібралися у церкві Святого Георгія в Битові. У цьому ж польському місті у травні 2012 року «Берегині» долучилися до знаменної події – відкриття вулиці імені кардинала Йосипа Сліпого.

У вересні 2013 року дует презентував свою творчість в одному з концертів мистецького циклу під назвою «Perly w Koronie» («Перли в короні»), що проходив у польському місті Остшешув. З інформаційного регіонального тижневика «Czas Ostrzeszowski» можна довідатись про те, наскільки вразив виступ дуету «Берегиня»

польських шанувальників українського мистецтва. Захоплені артистизмом та майстерним виконанням бандуристками відомого твору А. Вівальді «Весна» з циклу «Пори року», слухачі порівняли звучання їх інструментів зі скрипкою, віолончеллю і навіть із фортепіано (Juszczak et al., 2013).

Впродовж 2013–2014 років учасниці дуету двічі відвідали з концертами столицю Латвії місто Ригу. Вони виступали в урочистостях із нагоди святкування Дня незалежності Латвії. За участь у святковій академії, присвяченій відзначенню 200-х роковин від дня народження Т. Шевченка та за вагомий особистий внесок у збереженні української культури та розвитку української діаспори в Латвії, бандуристки були нагороджені Почесною грамотою Об'єднання українських товариств Латвії.

Маючи чітку громадянсько-патріотичну позицію, Н. Цигилик-Чумак та Н. Гамар повсякчас спрямовують свою педагогічну та мистецьку діяльність на формування та утвердження національної свідомості підростаючого покоління. 2017 року бандуристки двічі відвідали схід України, де з допомогою мистецтва бандури як оригінального та неповторного надбання українського народу дарували слухачам неперевершену атмосферу українства. У січні, в межах суспільної діяльності ГО «Дрогобич SOS – допомога армії» побували в Авдіївці, де поряд з іншими митцями Дрогобиччини взяли участь у концертних програмах, які були організовані для українських захисників, а вже у грудні в рамках програми Львівської обласної ради «Український Донбас» вони відвідали Сєвєродонецьк і Рубіжне.

Дует «Берегиня» вражає слухачів майстерним поєднанням голосів. Міцне ліричне сопрано Н. Цигилик-Чумак та оксамитовий альт Н. Гамар в ансамблевому звучанні бандуристок виявляють дивовижну спорідненість та гармонійність. Однією з особливостей виконавської діяльності колективу є технічна довершеність виконавиць у поєднанні інструментального звучання львівської та чернігівської бандур. Яскравий і сріблястий тембр «Львів'янки» (Н. Цигилик-Чумак) та об'ємний і глибокий голос концертного інструмента, виготовленого на Чернігівській фабриці музичних інструментів (Н. Гамар), створюють багату звукову та темброву палітру, яка проявляється в особливому та непідробному відтворенні дуетом інструментального супроводу виконуваних композицій. Відчутною є зіграність та досконале почуття ансамблю, які допомагають бандуристкам не лише вміло інтерпретувати та відтворювати найтонші нюанси характеру та стилю музики, а й виразно демонструвати драматургічну канву вокально-інструментальних творів.

У контексті висвітлення творчо-виконавської діяльності ансамблю, варто згадати й ошатні українські строї, в яких учасниці колективу презентують своє мистецтво численній українській та зарубіжній публіці. Майстерно підібрані оригінальні концертні костюми «Берегинь» довершують їх сценічний образ та акцентують на творчій індивідуальності та самобутності колективу. Хочеться зазначити, що зрідка бандуристки обирають більш демократичний та сучасний стиль концертного одягу, а саме: вдало поєднують традиційну для українського народу вишиванку з джинсами. Часто метою такого поєднання є бажання виконавиць ще й з допомогою візуального сприйняття залучити до шанувальників бандурного мистецтва якомога більшу кількість молодіжної аудиторії.

Сьогодення спонукає сучасних бандуристів вирішувати завдання, які полягають не лише у відродженні, збереженні та примноженні народних мистецьких традицій, а й у віднайденні нових форм презентації мистецтва, яке вони намагаються донести до широкого кола слухачів. «Новаторські пошуки у виконавстві бандуристів зосереджені на розширенні інструментальних ансамблевих форм (синтезуванню звучання бандури з тембрами інших, в т. ч. неспоріднених та екзотичних інструментів)» (Дутчак, 2017: 10). На сучасному етапі традиційне звучання інструмента, ансамблів малих форм та капел бандуристів часто можна почути в поєднанні з фортепіано, флейтою, скрипкою, сопілкою, цимбалами та багатьма іншими інструментами. Не став винятком і дует «Берегиня». Доволі часто виконавиці майстерно суміщають звучання своїх бандур із сопілкою та наєм, у виконанні заслуженого артиста естрадного мистецтва України Василя Гамара, а також виконують твори в супроводі баяна лауреата численних Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів Юрія Чумака. Епізодичне залучення згаданих музичних інструментів не тільки збагачує звукову образно-художню палітру творів, а й привносить у виконавську творчість ансамблю нові колористично-темброві барви, допомагає виконавцям майстерно втілювати в життя оригінальні авторські ідеї.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що сучасне ансамблеве виконавство на бандурі важко уявити без ансамблів малих (камерних) форм, які стали його невід'ємною складовою частиною. Репрезентована різноманітною за стилями і жанрами музикою як минулих епох, так і композиторів сьогодення, оригінальна

творчо-виконавська діяльність дуету бандуристок «Берегиня» є вагомим внеском у справу утвердження та популяризації ансамблевого виду виконавства на бандурі як в Україні, так і за її межами. Чималі мистецькі здобутки та плідна педагогічна діяльність учасниць колективу є запорукою безперервності творчого процесу, що спрямований на виховання молодих талановитих музикантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобечко О. Жіночий квартет зі Львова (з нагоди десятиріччя творчої діяльності). *Музикознавчі студії інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки та Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського:* Збірник наукових праць. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. Вип. 8. С. 25–37.
2. Дутчак В. Г. Основні тенденції в сучасному бандурному виконавстві України та української діаспори. *Актуальні проблеми народно-інструментального виконавства в Україні: історія і сучасність :* збірник наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, Ін-т мистецтв; редактор-упорядник Л. І. Горіна. Рівне : Волин. обереги, 2017. С. 5–13.
3. Лісняк І. Академічне бандурне мистецтво України кінця ХХ – початку ХХІ століття / голов. ред. Г. Скрипник. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2019. 254 с.
4. Мандзюк Л. Інтелектуально творчий аспект предмета «Ансамбль в класі бандури». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Національної музичної академії імені Петра Чайковського*. Серія: Мистецтвознавство. 2006. № 1(16). С. 80–84.
5. Пасічняк Л. Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Львів, 2007. 16 с.
6. Слюсаренко Т. О. Ансамблеве бандурне виконавство Західної України другої половини ХХ – поч. ХХІ століття: особливості буття та розмаїття форм. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2012. № 14 (Мистецтвознавство). С. 147–151.
7. Файнштейн Л. Ой гей, та й хто горя не знає. *Бандуристе, орле сизий : віночок спогадів про Володимира Кабачка* / упоряд. С. Баштан, Л. Івахненко. Київ : Музична Україна, 1995. С. 68–72.
8. Чумак Ю., Цигилик-Чумак Н. Педагогічний репертуар бандуриста-вокаліста «Дзвени, бандуро» : Навчальний посібник / Редактор-упорядник А. Душний. Дрогобич : Посвіт, 2009. 48 с.
9. Juszczak K. Banduristki z Drogobycza w ostrzeszowskim klasztore. *Czas Ostrzeszowski*. 2013. № 41 (967).

REFERENCES

1. Bobechko O. Zhinochyi kvartet zi Lvova (z nahody desiatyrichchia tvorchoi diialnosti). [Women's Quartet from Lviv (on the occasion of a decade of creative activity)]. *Musicological studies of the Institute of Arts of the Volyn National University named after Lesya Ukrainka and the National Music Academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky: Collection of scientific works.* Lutsk : Wolin. nat. Univ. Lesya Ukrainka, 2011. Vol. 8, pp. 25–37. [in Ukrainian].
2. Dutchak V. H. Osnovni tendentsii v suchasnomu bandurnomu vykonavstvi Ukrainy ta ukrainskoi diaspory [The main trends in modern bandura performance of Ukraine and the Ukrainian diaspora]. *Actual problems of folk-instrumental performance in Ukraine: history and modernity:* coll. Science. etc. / Rivne. state humanities. Univ., Inst. of Arts. Editor-compiler L. I. Gorina. Rivne : Volyn. oberehy, 2017. Pp. 5–13. [in Ukrainian].
3. Lisniak I. Akademichne bandurne mystetstvo Ukrainy kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Academic bandura art of Ukraine of the end of the XX – the beginning of the XXI century]. [heads. ed. G. Skripnik]. Kiev : IMFE them. M. T. Rylsky National Academy of Sciences of Ukraine, 2019. 254 p. [in Ukrainian].
4. Mandziuk L. Intelektualno tvorchyi aspekt predmeta "Ansambl v klasi bandury". [Intellectually creative aspect of the subject "Ensemble in the bandura class"]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk and National Music Academy named after Peter Tchaikovsky*. Series: Art History. Nr. 1(16). 2006. pp. 80–84 [in Ukrainian].
5. Pasichniak L. Akademichne narodno-instrumentalne ansambleve mystetstvo Ukrainy XX st.: istoryko-vykonavskyi aspekt [Academic folk-instrumental ensemble art of Ukraine of the XX century: historical-performing aspect] : author's ref. dis. … Cand. art history : 17.00.03. Lviv, 2007. 16 p. [in Ukrainian].
6. Sliusarenko T. O. Ansambleve bandurne vykonavstvo Zakhidnoi Ukrainy druhoi polovyny XX – poch. XXI stolittia: osoblyvosti buttia ta rozmaittia form [Ensemble bandura performance of Western Ukraine of the second half of the XX – the beginning. XXI century: features of existence and variety of forms]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*. 2012. (Art History: No. 14). Pp. 147–151. [in Ukrainian].
7. Fainshtein L. Oi hei, ta y khto horia ne znaie. [Oh gay, and who does not know grief] *Bandura player, blue eagle a wreath of memories of Volodymyr Kabachko* / order. : S. Bashtan, L. Ivakhnenko. Kiev : Muzychna Ukraina, 1995. 68–72 pp. [in Ukrainian].
8. Chumak Yu., Tsyhylyk-Chumak N. Pedahohichnyi repertuar bandurysta-vokalista "Dzveny, banduro" [Pedagogical repertoire of bandura player-vocalist "Bells, banduro"] : Tutorial / Editor-compiler A. Dushny. Drohobych : Posvit, 2009. 48 p. [in Ukrainian].
9. Juszczak K. Banduristki z Drogobycza w ostrzeszowskim klasztore [Bandurists from Drogobycz at the monastery in Ostrzeszów]. *Ostrzeszowski time.* 2013. Nr. 41 (967) [in Polish].

UDC 7.038.4
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214469

Antonina DUBRIVNA,
orcid.org/0000-0001-8012-6946
Ph. D. in Art Studies,
Associate Professor at the Department of Drawing and Painting
Kyiv National University of Technology and Design
(Kyiv, Ukraine),
Professor
Kiev College of the Qilu University of Technology
(Jinan, China) antart@ukr.net

ABSTRACTION IN THE FINE ARTS: EXPLORATION OF ODESSA

The paper is a study that comprehensively examines abstract artistic expression in the context of artistic culture of Odessa, it is analyzed the premise of the emergence, formation, and features of the manifestations of the abstraction in the fine arts of this South-Ukrainian cultural center. It is offered a new view of abstraction as a unique artistic form, based on universal cultural codes that operate from the past to the present. The methodological and theoretical concept of this research determined the complex approach and consisted in applying the system-analytical and comparative-historical method in the studied features of the development of abstract elements in the Fine Arts of Odessa's cultural and artistic region. It is provided objective representations and knowledge about the reliability of their properties, features, content, and dynamics of their development. In this context, the formal method used to analyze the artistic achievements of Odessa artists in the sphere of Abstract Art. The analysis of the processes of formation and manifestations of abstraction in the art practices of the Odessa region demonstrates a stylistic connection to the heritance of Ukrainian Folk Culture, Ancient Artistic Culture and is based on the assets of the Ukrainian Avant-Garde. It is noted the interdependence of spatial and temporal relations, having certain milestones of activation in development and conditioned by socio-political processes. Scientific novelty of the study consisted of a new view to abstraction as a transhistorical style of art, which expresses the centuries-old ethnocultural and artistic experience of generations. It is expanded the established inferences of domestic and foreign art studies, which connect it with manifestations of abstractionism as one of the directions of the art of modernism. Practical significance is due to the expansion and deepening of the theoretical and methodological basis for the scientific research of the modernization processes that take place in contemporary culture and the Non-Objective Art.

Key words: *Cultural and Artistic center, Abstract Art, Sign, Abstraction, Art practice.*

Антоніна ДУБРІВНА,
orcid.org/0000-0001-8012-6946
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри рисунка та живопису
Київського національного університету технологій та дизайну
(Київ, Україна) antart@ukr.net,
професор
Київського інституту Технологічного університету Цілу
(Цзінань, Китайська Народна Республіка) antart@ukr.net

АБСТРАКЦІЯ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ: ДОСЛІДЖЕННЯ ОДЕСИ

У статті досліджено вияви абстракції як форми образотворчості в контексті художньої культури Одеси. Проводиться мистецтвознавчий аналіз передумов виникнення, становлення й особливостей її проявів в образотворчому мистецтві південного культурно-мистецького регіону України. Пропонується новий погляд на абстрактну образотворчість як на унікальну художню форму мистецтва, в основу якої покладено універсальні незмінні культурні коди, що константно відтворюються від минулого до сьогодення. Методологічна та теоретична концепція цього дослідження визначила комплексний підхід і полягала в застосуванні системно-аналітичного та порівняльно-історичного методу в досліджуваних особливостях розвитку абстрактних елементів в образотворчому мистецтві Одеського культурно-мистецького регіону. Це забезпечило об'єктивні уявлення та знання про унікальність їхніх властивостей, змісту, динаміку їхнього розвитку. У цьому контексті формальний метод використовується для аналізу мистецьких досягнень одеських художників у сфері абстрактних художніх практик. Аналіз процесів становлення та проявів образотворчої абстракції в мистецькій практиці Одещини демонструє стилістичний зв'язок зі спадщиною української народної художньої культури, стародавньої образотворчої культури та ґрунтується на надбаннях українського авангарду. Відзначається взаємозалежність просторових та часових відносин, що мають певні віхи активізації в розвитку й зумовлені суспільно-політичними процесами.

Наукова новизна дослідження полягає в новому погляді на абстракцію як на трансісторичну форму мистецтва, що транслює багатовіковий етнокультурний та художній досвід поколінь. Це розширює усталені умовиводи вітчизняного та закордонного мистецтвознавства, які пов'язують її із проявами абстракціонізму як одного з напрямів мистецтва модернізму. Теоретичне та практичне значення одержаних результатів може слугувати теоретико-методологічною основою для наукових досліджень процесів, що відбуваються в сучасній культурі та безпредметних мистецьких практиках.

Ключові слова: *культурно-мистецький центр, абстрактне мистецтво, знак, абстракція, художня практика.*

The relevance of the topic. Abstraction in fine arts as a form of artistic creation has come about since the appearance of primitive graphic elements, ornamentation, symbolic structure and it is an essential aspect of artistic culture. It was formed during the late Paleolithic, Neolithic, and Neolithic periods as abstract signs and it is the oldest manifestation of human artistic activity and the initial attempt of self-awareness and knowledge of the surrounding world. Subsequently, abstraction as a kind of fine culture is focusing on traditional elements of Ukrainian folk decorative art and acquired the further development of abstract signs and symbols in the system of Ukrainian symbolism. Archaic ornamental language from ancient times to this day demonstrates the continuous cultural connection of generations, and it is actualized the study of abstraction in contemporary fine arts in the context of the artistic culture of Ukraine. Odessa as a cultural and artistic center is one of the most influential centers of creative activity of Ukrainian artists, especially in the field of abstract artistic creation and this requires careful exploration.

Analysis of existing studies and publications. Abstraction in fine arts as an object of research and the phenomenon of the artistic culture studied in domestic and foreign art criticism was often associated with manifestations of the non-objective art: Supremacism, Abstract Expressionism, Neoplasticism, Orphism, Tachisme, which forms the phenomenon of abstractionism as one of the forms of fine arts of modernism.

The study of this problem in the context of the cultural and artistic life of Odessa conducted was noted by V. Basanets (Басанець, 2014: 1), Ye. Holubovskyi, O. Kotova (Котова, 2013: 3), A. Lichkovak (Личковах, 2009: 4), L. Medvedeva, O. Petrova, O. Savytska, V. Savchenko, V. Sydorenko, O. Tarasenko, O. Fedoruk (Федорук, 2014: 6), R. Yatsiv (Яців, 2006: 8) and others. However, the understanding of abstraction as a universal form of fine arts, which has undergone a complicated evolutionary path and it is provided the basis for studying the historical and aesthetic forms of its expression in the cultural and artistic center of Ukraine, where it has acquired extraordinary development.

The purpose of the article is an analyze the premise of the emergence, formation, and features of the manifestations of the abstraction in the fine arts into the art space of Odessa.

Statement of the primary material. Odessa, as one of the leading centers of cultural and artistic life in Ukraine, declared itself at the beginning of the twentieth century with the activity of the avant-garde movement, which it is represented by V. Baranov-Rossine, D. Burliuk, S. Delone, O. Ekster, V. Izdebskyi, V. Kandynskyi, V. Kruchenykh, V. Khlebnikov and others. At this time in the South region appear first community art and creative unions, including the "Society of South Russian Artists" (1890–1922), Salon of V. Izdebskyi (1909–1910), "Gilea" (1910–1913), "Association of Independent artists" (1916–1920), who practiced progressive philosophical ideas and a new vision of art forms (Dickerman, Affron, 2012: 9). In the future, the desire for creative freedom, the ability to generate artistic goals and objectives, as well as the propensity to unite the artists of the south will grow into a stable feature.

The aspiration of creative freedom characterizes the essence of the artists of the cultural and artistic center of Odessa. Despite the years of forced suspension of innovative activity, which was caused by the establishment and strengthening of Soviet power and the domination of the official trend in art: Socialist Realism, and for many years, it has stopped progressive quest. However, this gave an impetus to a revival in the 60's of the XX century among very young artists such as O. Anufriev, V. Strelnikov, V. Basanets, V. Bulanyi, V. Maryniuk, L. Yastreb, they then were students of the Odessa Art College named after M. Grekov. Subsequently, this activity becomes artists signs of a cultural and artistic phenomenon known as "Nonconformism of Odessa".

The modern search by artists of Odessa, as claimed O. Fedoruk: "It has always been distinguished by originality, uniqueness, naturally avant-garde character of creativity, maximalism and it was fed by the healing milk of the underground and the richness of the traditions of the artistic past, valued before mutual commitments and individual taste preferences that respond to the priorities of the development of the public" (Федорук, 2014: 6).

Nonconformism as a cultural and artistic phenomenon is understood as an antithesis to the ideological orientation of official Soviet art. The desire of artists to revive the heritage of the avant-garde movement

and combine them with European practices postmodern second half of the XX century was to find alternative forms of artistic manifestations and ideological fullness (Яців, 2006: 8). Instead, unlike the political orientation of Russian non-conformism, representatives of Odessa "underground" interested purely artistic problem. This is a search for new artistic techniques and artistic language. Instead, unlike the political orientation of the Russian non-conformism, Odessa artists were interested in experimental art problems. It is noted in the writings of O. Kotova as a phenomenon "more elitist than the mass, incomprehensible to the majority of the population, however, it was supported by a thin layer of intellectuals, kept within the style, forms with the aggravation of modernist and national features" (Котова, 2013: 3).

Thereby, the proximity to the aesthetics of modernism in the work of the Odessa artists is evident. In their artworks is underlined the exclusiveness, separation from the political context, the desire to renew the artistic form and originality, and most importantly, the aspiration to the conditionality and, as a consequence, open the way to abstraction.

I. Bozhko, O. Stovbur, V. Savchenko, V. Sad, V. Tsiupko, S. Yusym added to the group of artists of experimental art in the late 70's. This period, as noted V. Basanets: "It is determined high degree of creative tension" and is "the most heroic period in Odessa" (Басанець, 2014: 1). A new level of experimental research in the works of artists required a new space and level of reflection. The first experimental exhibitions are organized in the apartments of artists and their fans in Odessa, Moscow, Leningrad (St. Petersburg), and as a traveling exhibition of Ukrainian authors in Munich, London, Paris and New York, which was the first breakthrough of the "Ukrainian underground" in the Western European cultural and artistic space.

It should be noted that the development of abstract art in the Odessa region, one of its ascents took place in the 80's, and characterized neo-folklore features. Particularly active experimental work took place in the field of monumental painting. According to V. Tsiupko: "This work becomes a powerful impetus for creative achievements, an invaluable laboratory of methods and forms of modern art, and the first free territory from the official Soviet art" (Цюпко, 2014: 7). Therefore, the artistic achievements of Odessa artists, whose works are characterized by various manifestations of abstraction in artistic creativity, require attention.

The independence of Ukraine (1991) provided a new start for the development of Odessa's artistic space. Hence, Odessa artists are gathered together in a creative association ("The Way", 1990), which was based on the personal spiritual affinity and ideas of national revival, and they seek to find new expressions of artistic form in primary cultural sources. The creative group of artists "The Way" in 1991 turns into a new alliance "Creative association of artists". Subsequently, in 1992, this association became the gallery of contemporary art "The Boat", where the core of the artistic community (V. Basanets, I. Bozhko, V. Maryniuk, S. Savchenko, V. Sad, M. Stepanov, O. Stovbur, V. Strelnykov, V. Tsiupko) in 1998 created the new informal group "Mamay", which exists to this day (Модерністи Одеси, 2014: 5). In Odessa was formed a powerful center of abstract art practice as a consequence and contrary to the official prohibition of the Soviet political elite, and as a fact of confrontation and the desire for creative freedom, well-known outside of Ukraine. The creativity of members of this group of artists is as evident as possible represents the expression of abstraction in the fine arts in the specified region.

The basis of artistic images of creativity by S. Savchenko is an element similar to a circle, which has a direct identity to one of the main symbols of the Ukrainian folk-art culture – Easter egg. Understanding the meaning of this symbol is based on the archaic awareness of the egg as a "Sunbird", like an anciently sacral sign of the triumph of life and its infinite rebirth. This element is the basis of the artist's paintings and sculptural compositions: "Counter form" (1998), "Theme" (2000), "The White Version of the XII" (2005), decorative sculpture (2004–2008), decorative objects "Tarakutsi" (2007–2009) and others. It is worth noting the dominance of the abstract linear sign of black and red, which is one of the essential elements of ornamentation of Ukrainian folk decorative art. This color combination has a sacred status, symbolizing the inextricable connection of the existence of the people with the bounties of the earth, which gives and supports life. The comparative analysis of creative works by S. Savchenko showed the affinity with Ukrainian folklore in the selection of colors and forms, and this confirms the apparent spatial and temporal unity of abstract elements.

Also, in the works of V. Maryniuk, the proximity to the visual component of Ukrainian folklore is observed. He bases his abstract paintings ("A composition with a red square" (1978), "The Squares" (2000), "The Composition with the Red" (2002), "The Squares" (2006), "Red with the Black" (2007)) on the foundation of the ornamental culture of folk decorative art, using the most commonly used geometric shapes (square, cross) and dominant colors (red and black on a white background).

V. Sad used different types of scratching on the surfaces of the paintings, and also puts concavities on some metal reliefs, as a method of artistic expression.

This demonstrated an artist's understanding of the connection between modernity and Paleolithic and Neolithic archaic. The oldest abstract sign is "cavities", a symbol of the sun and a sign of hunting activity, acquires new meaning in "Symphony of the Kalashnikov" (2001) and the reliefs "Untitled" (2006–2009). It gives to contemporary works of the timeless author significance, emphasizing the inextricable connection of generations, which is broadcasted through the ages by simple abstract elements of a geometric character.

S. Sokolov was a loyal supporter of the form of abstraction in fine arts, as claimed V. Basanets: "He was the first in the 50's of the XX century who engaged in modernist traditions in Odessa" (Басанець, 2014: 1). Also, he created on the platform of the Museum of Oriental and Western art the first personal exhibition of contemporary art. This artist was inclined to the synthesis of arts in the creative work, continuing experiments of the avant-garde and trying to combine color, rhythms and fonts. The central element of S. Sokolov's graphics is a line that has a symbolic load and is often supplemented by text comments. It should be noted that the images in the works of this artist resemble a system of codes. This is demonstrated by an attempt to create a peculiar message, taking into account the influence of the actual problems of that time like space exploration, where abstract signs serve as a universal means of information transfer.

The abstract works of O. Stovbur are characterized by coloristic restraint of the painting's method. The surfaces of the canvases are similar to sculptural carvings and have different textures. It is worth noting the identity of the directed vector of search work with the representative of the avant-garde movement K. Malevich, especially in experiments on the combination of simple geometric forms. The central element of the symbolic construction of the artist's levkas is an abstract sign of the cross. This is the most important iconographic symbol of Ukrainian artistic culture, which incorporates the ideas of the Christian worldview. Also, this is the oldest sign of awareness of the ancient human and a symbol of his connection with the outside world. The perpendicular combination of two lines, with the formation of a cross-shaped sign, represented on the bones of the mammoth, the walls of caves and ceramic products of the ancient time, it is preserved and is further developed in the ornamentation of Ukrainian folk culture. Now is used at the modern level in the works of the artist, demonstrating the spatial-temporal essence of abstraction in fine arts.

V. Strelnykov used in his compositions warm terracotta colors in combination with the rounded geometric ornamental forms. This visually related his abstract works with objects of culture Trypillya (the series of works "Untitled", 2008–2011), reviving ancient sacral images.

The system of artistic images of a painting by S. Yusym is characterized by multi-levelness. The artist in her works "The Light of the Desert" (1995), "Copper and Stone" (1997), "Ashes and Flames" (2008) symbolically demonstrated a panorama of the Paleolithic and Neolithic visual heritage, as if calling to return to historical sources and foundations of true essence. In the paintings from the series "Autographs" (2000–2002), "Expression" (2008), "White on white" (2008) appear in graphic rhythms ancient petroglyphs. The author conducts an experiment, trying to find specific visual codes, the vibrations of which will find a real emotional response from modern viewers.

The problem of constructing individual abstract sign systems is actual in V. Tsiupko's creativity. Compositions of the author, filled with symbols, create the similarity of the mysterious alphabet ("Untitled 90" (1992), "Freefall" (2001), "Signs" (2011) and others) and reflect not a specific object, but an encrypted message. Abstraction geometric forms emphasize the active color system of paintings of the artist. The master's palette is based on the contrast of black and white, also he adds red, brown, green, yellow, blue, and it is embodied in the forms of the main elements of abstract meaning of the Ukrainian folk decorative art. These are the elements: "windows" (carved pattern of Bukovina, Podillya and Prykarpattya), "lattices" and "keys" (alternating rhombs and squares), "kryvulky" (spirals), "kryvonih" or "bezkonechnyk" (spiral), "crosses" (the most ancient and most used sign), "svarha" (the symbol of the evolutionary movement). The artist using these elements consciously or subconsciously gives to artworks of timeless expressions. So, this confirms the opinion of the researcher V. Lychkovakh: "Things in the aesthetics of modern art act as linguistic signs, images, and symbols as visual carriers of the language of culture, they materialized the cultural, social and historical experience of mankind" (Личковах, 2009: 4).

The precise geometry is built up by the dynamics of signs and symbols in the abstract compositions by I. Bozhko: circles (ancient solar signs) and rectangles (ideograms of the sown field). The combination of these elements in the semiotics and mentality of crops, which has long been Ukraine, is the basic forms of the Universe (Дубрівна, 2017: 2). The author in the series of works "Planets" ("Misty Planets" (2007), "Planets" (2007), "Birth of the Planets" (2012) and others) divides the plane of the canvas into three horizontal segments. This means in most archaic cultures symbols of the structure of the world. This indicates dividing into the underworld, the visible world of living beings and the world of heaven. Also, the artist distinguishes between the four

vertical zones that correspond to the basic understanding of the structure of being (elements, sides of the world, seasons, etc.), and this gives the artworks of I. Bozhko a cosmic meaning in an attempt to cognize and reflect the essence of the being.

Conclusion. The artistic achievement of the Odessa region is a complex synthetic and systemic phenomenon characterized by extraordinary cohesiveness of artists. In the abstract art of the Odessa's cultural and artistic region, there is a stylistic connection to the heritage of Ukrainian folk culture and ancient culture, which manifests itself through the color and form in the artistic works as a construction of the modern artistic language.

The creative searches of Odessa's artists are based on redefined achievement of the Ukrainian avant-garde. There is an influence of postmodern aesthetics on the peculiarities of the Odessa's artistic center, which softens modernist maximalism, provides greater openness and directs of the vectors of activity in the direction of intercultural interaction with the involvement in the world cultural and social space.

The activation of artistic work in the abstract art in the Odessa's cultural and artistic region took place: 10–20's of the XX century (a period of the European and Ukrainian avant-garde experiments); 60–80's of the XX century (stylistic tendencies of the phenomenon of non-conformism in the times of the USSR); 90's of the XX century (due to the receipt of Ukraine's state independence); from 2013 year to the present day (due to Euro-integration processes in Ukraine).

The abstraction in the fine art of Odessa manifests itself in universal forms: line, dot, cross, circle, square, triangle and their transformation. This demonstrates the global connection founded in the cultural and historical memory of generations. Abstraction as a form of fine arts is the first expression of human self-awareness, a symbol of connection with the Universe, sign of hereditary unity and for this time being actively used by contemporary artists to solve creative problems.

BIBLIOGRAPHY

1. Басанець В. Погляд у минуле. *Модерністи Одеси: від нонконформізму 1960-х до сьогодення.* 2014. С. 14–17.
2. Дубрівна А. Просторово-часовий вимір українського абстрактного мистецтва. *Вісник Національної академії керівних кадрів і мистецтва.* 2017. № 4. С. 141–145.
3. Котова О. Особливості мистецького нонконформізму в Одесі. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв.* 2013. № 1. С. 101–104.
4. Личковах В. Естетосфера авангардизму. *Вісник Черкаського університету.* 2009. № 170. С. 4–16.
5. Модерністи Одеси: від нонконформізму 1960-х до сьогодення. 2014. 322 с.
6. Федорук О. Нонконформізм – душа одеського модернізму. *Модерністи Одеси: від нонконформізму 1960-х до сьогодення.* 2014. С. 6–7.
7. Цюпко В. Модерністи Одеси. 1960–2013. *Модерністи Одеси: від нонконформізму 1960-х до сьогодення.* 2014. С. 10–11.
8. Яців Р. Українське мистецтво XX століття: ідеї, явища, персоналії : збірник статей. 2006. 351 с.
9. Dickerman L., Affron M. Inventing Abstraction, 1910–1925: How a Radical Idea Changed Modern Art. New York: Museum of Modern Art: Distributed in the United States and Canada by Artbook/D.A.P., 2012. 375 p.

REFERENCES

1. Basanets V. Pohliad u mynule. Modernisty Odesy: vid nonkonformizmu 1960-kh do sohodennia [Looking to the past. Modernists of Odessa: from non-conformism of the 1960's to the present], 2014. pp. 14–17 [in Ukrainian].
2. Dubrivna A. Prostorovo-chasovyi vymir ukrainskoho abstraktnoho mystetstva [Spatial and temporal dimension of Ukrainian abstract art]. Herald NAMSCA, 2017, № 4, pp. 141–145 [in Ukrainian].
3. Kotova O. Osoblyvosti mystetskoho nonkonformizmu v Odesi [Features of artistic non-conformism in Odessa]. Bulletin of KhSADA, 2013, № 1, 101–104 [in Ukrainian].
4. Lychkovakh V. A. (2009). Estetosfera avanhardyzmuiu [Esteosphere of avant-garde]. Bulletin of Cherkasy University, 2009, № 170, 4–16 [in Ukrainian].
5. Tsiupko V. Modernists of Odessa: from nonconformism of the 1960s to the present [Looking to the past. Modernists of Odessa: from non-conformism of the 1960's to the present], 2014, p. 322 [in Ukrainian].
6. Fedoruk O. Nonkonformizm – dusha odeskoho modernizmu. Modernisty Odesy: vid nonkonformizmu 1960-kh do sohodennia [Non-conformism is the soul of Odessa's modernism. Modernists of Odessa: from non-conformism of the 1960's to the present], 2014, pp. 6–7 [in Ukrainian].
7. Tsiupko V. Modernisty Odesy. 1960–2013. Modernisty Odesy: vid nonkonformizmu 1960-kh do sohodennia [Modernists of Odessa. 1960–2013. Modernists of Odessa: from non-conformism of the 1960's to the present], 2014, pp. 10–11 [in Ukrainian].
8. Yatsiv R. Ukrainske mystetstvo KhKh stolittia: idei, yavyshcha, personalii: zbirnyk statei [Ukrainian art of the XX century: ideas, phenomena, personalities], 2009, p. 351 [in Ukrainian].
9. Dickerman L., & Affron M. Inventing Abstraction, 1910–1925: How a Radical Idea Changed Modern Art. New York: Museum of Modern Art, 2012, p. 375 [in English].

УДК 341.7
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214470

Оксана ЗАХАРОВА,
orcid.org/0000-0002-2143-7020
доктор исторических наук, профессор,
независимый исследователь
(Прилуки, Черниговская область, Украина) irinamak67@ukr.net

ПРЕБЫВАНИЕ ДИПЛОМАТОВ ГЕРМАНИИ И ИТАЛИИ В МОСКВЕ (1920–1930-Е ГГ): ПРОТОКОЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ

Новый период в истории российской дипломатии и, соответственно, в истории дипломатического протокола наступил после Февральской революции 1917 г. и отречения Николая II от престола. Единственная «протокольная акция» Временного правительства заключалась в издании списка аккредитованных в Петрограде глав иностранных дипломатических миссий. Сразу после октябрьских событий 1917 г. Народный комиссариат иностранных дел (НКИД) возглавил Л. Д. Троцкий.

Во главе Протокольной службы НКИД в 1920–1930-е гг. стояли Дмитрий Тимофеевич Флоринский (репрессирован в 1934 г.) и Владимир Николаевич Барков (арестован в июне 1941 г., реабилитирован в 1958 г.).

Проблема исследования состоит в изучении не только официальной, но и повседневной жизни аккредитованных в Москве дипломатов и членов их семей с целью доказать зависимость протокольных норм, традиций и условностей от приоритетов внешней политики государства.

В результате исследования выявлено: особенность пребывания Дипкорпуса в Москве заключается в том, что дипломаты находились в новой, непривычной для них социокультурной среде, в которой к современной европейской культуре, представителями которой они являлись, было негативное отношение.

В начале 20-х гг. корпус живёт довольно замкнуто, но в дальнейшем, благодаря стараниям Д. Т. Флоринского и сотрудников Протокольного отдела, изолированность корпуса от культурной жизни Москвы уже не столь очевидна.

Обращает на себя внимание также тот факт, что своеобразными центрами дипломатической жизни столицы СССР были посольства фашистской Италии и нацистской Германии. В 30-е гг. немецкие дипломаты играют активную роль не только в политической, но и в светской дипломатической жизни, одним из ярких событий которой стал бал немецкой миссии в Москве, на котором языком искусства было выражено отношение дипломатов к современной советской действительности.

Анализируя историю формирования советского протокола, нельзя недооценивать субъективный фактор. Наследие Д. Т. Флоринского и В. Н. Баркова – основа для последующих практических разработок в области протокола, который и в настоящее время является инструментом созидания в мировой политике.

В 1939 г. в Москве были заложены основы нового мирового порядка, в создании которого важную роль сыграли сотрудники внешнеполитических ведомств СССР и Германии, в т. ч. аккредитованные в Москве дипломаты, изучение деятельности которых подтверждает тот факт, что дипломатический протокол – показатель приоритетов внешней политики государства.

Ключевые слова: *дипломатия, культура, протокол, внешняя политика, дипломатический этикет.*

Оксана ЗАХАРОВА,
orcid.org/0000-0002-2143-7020
доктор історичних наук, професор,
незалежний дослідник
(Прилуки, Чернігівська область, Україна) irinamak67@ukr.net

ПЕРЕБУВАННЯ ДИПЛОМАТІВ НІМЕЧЧИНИ ТА ІТАЛІЇ У МОСКВІ (1920–1930-ТІ РР.): ПРОТОКОЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ

Новий період в історії російської дипломатії і, відповідно, в історії дипломатичного протоколу настав після Лютневої революції 1917 р. і зречення Миколи II від престолу. Єдина «протокольна акція» Тимчасового уряду полягала у виданні списку акредитованих у Петрограді глав іноземних дипломатичних місій. Відразу після жовтневих подій 1917 р. Народний комісаріат закордонних справ (НКЗС) очолив Л. Д. Троцький.

На чолі Протокольної служби НКЗС у 1920–1930-і рр. стояли Дмитро Тимофійович Флоринський (репресований у 1934 р.) і Володимир Миколайович Барков (заарештований у червні 1941 р., реабілітований у 1958 р.).

Проблема дослідження полягає у вивченні не тільки офіційного, а й повсякденного життя акредитованих у Москві дипломатів і членів їхніх сімей із метою довести залежність протокольних норм, традицій і умовностей від пріоритетів зовнішньої політики держави.

Дослідження виявило: особливість перебування Дипкорпусу в Москві полягає в тому, що дипломати перебували в новому, незвичному для них соціокультурному середовищі, в якому до сучасної європейської культури, представниками якої вони були, ставлення було негативне.

На початку 20-х рр. корпус живе досить замкнуто, але надалі завдяки старанням Д. Т. Флоринського і співробітників Протокольного відділу ізольованість корпусу від культурного життя Москви вже не настільки очевидна.

Звертає на себе увагу також той факт, що своєрідними центрами дипломатичного життя столиці СРСР були посольства фашистської Італії та нацистської Німеччини. У 30-ті рр. німецькі дипломати грають активну роль не тільки в політичному, а й у світському дипломатичному житті, одним із яскравих подій якого став бал німецької місії в Москві, на якому мовою мистецтва було висловлене ставлення дипломатів до сучасної радянської дійсності.

Аналізуючи історію формування радянського протоколу, не можна недооцінювати суб'єктивний фактор. Спадщина Д. Т. Флоринського і В. М. Баркова – основа для подальших практичних розробок у сфері протоколу, який і нині є інструментом творення у світовій політиці.

У 1939 р. в Москві були закладені основи нового світового порядку, у створенні якого важливу роль зіграли співробітники зовнішньополітичних відомств СРСР і Німеччини, в т. ч. акредитовані в Москві дипломати, вивчення діяльності яких підтверджує той факт, що дипломатичний протокол – показник пріоритетів зовнішньої політики держави.

Ключові слова: *дипломатія, культура, протокол, зовнішня політика, дипломатичний етикет.*

Oksana ZAKHAROVA,
orcid.org/0000-0002-2143-7020
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Independent Researcher
(Priluki, Chernihiv region, Ukraine) irinamak67@ukr.net

STAY OF GERMAN AND ITALIAN DIPLOMATS IN MOSCOW (1920–1930S): PROTOCOL AND CULTURAL ASPECTS

A new period in the history of Russian diplomacy and, accordingly, in the history of the diplomatic protocol began after the February Revolution of 1917 and the abdication of Nicholas II from the throne.

The only "protocol action" of the Provisional Government was to publish a list of heads of foreign diplomatic missions accredited in Petrograd. Immediately after the October events of 1917 the People's Commissariat of Foreign Affairs (PCFA) was headed by L. D. Trotsky.

In the 1920–1930s, Dmitry Timofeevich Florinsky (repressed in 1934) and Vladimir Nikolaevich Barkov (arrested in June 1941, rehabilitated in 1958) were at the head of the Protocol Service of the PCFA.

The problem of the research is to study not only the official, but also the everyday life of diplomats accredited in Moscow and their families in order to prove the dependence of protocol norms, traditions and conventions on the priorities of the state's foreign policy.

As a result of the study, it was revealed that the peculiarity of the Diplomatic Corps' stay in Moscow was that the diplomats stayed in a new, unfamiliar social cultural environment in which there was a negative attitude to modern European culture, of which representatives were the members of the Diplomatic Corps.

In the beginning of the 1920s, the Corps lives rather closed, but in the future, thanks to the efforts of D. T. Florinsky and employees of the Protocol Department, the isolation of the Corps from the cultural life of Moscow is no longer so obvious.

It is also noteworthy that the embassies of fascist Italy and Nazi Germany were the original centers of diplomatic life in the capital of the USSR. In the 30s German diplomats played an active role not only in political but also in secular diplomatic life, one of the highlight of which was the ball of the German mission in Moscow, in which the language of art expressed the attitude of diplomats to modern Soviet reality.

Analyzing the history of the formation of the Soviet protocol, one cannot underestimate the subjective factor. Legacy of D. T. Florinsky and V. N. Barkov is the basis for subsequent practical developments in the field of the protocol, which is still an instrument of creation in world politics.

In 1939 the foundations of a new world order were laid in Moscow, in the creation of which the employees of the foreign affairs agencies of the USSR and Germany played an important role, including diplomats accredited in Moscow, and the study of their activities was confirmed by the fact that the diplomatic protocol is an indicator of the priorities of the state's foreign policy.

Key words: *diplomacy, culture, protocol, foreign policy, diplomatic etiquette.*

Постановка проблемы. После Февральской революции 1917 г. и отречения Николая II от престола наступил новый период в истории российской дипломатии и, соответственно, в истории российского дипломатического протокола. Министерство Императорского Двора прекратило своё существование, вопросы протокола перешли в ведение Министерства иностранных дел.

Единственная «протокольная акция» Временного правительства заключалась в издании списка аккредитованных в Петрограде глав иностранных дипломатических миссий.

Сразу после октябрьских событий 1917 г. народный комиссариат иностранных дел (НКИД) возглавил Л. Д. Троцкий. Дипломатические ранги отменялись, послов и посланников заменили дипломатические представители. Все вопросы протокольных норм в отношениях с зарубежными дипломатами были сосредоточены в Секретариате НКИД.

В 1922 г. создается отдельная Протокольная часть, преобразованная вскоре в Протокольный отдел НКИД СССР. Протокольную службу НКИД в 1920–1930 гг. возглавляли Дмитрий Тимофеевич Флоринский (1922–1934 гг.) и Владимир Николаевич Барков (1939–1941 гг.).

Д. Т. Флоринский находился с 1913 г. на службе в МИД Российской империи, уволен в отставку в 1918 г. Возглавил первое структурное подразделение в системе НКИД – Протокольную часть, преобразованную в 1923 г. в Протокольный отдел. В 1934 г. арестован и уволен со службы, репрессирован.

В. Н. Барков назначен заведующим Протокольным отделом НКИД в начале 1935 г. Арестован в июне 1941 г. Особое совещание приговорило В. Н. Баркова к 20 годам тюремного заключения, из которых он отсидел 17 лет. В 1958 г. реабилитирован как жертва сталинских репрессий.

Проблема исследования состоит в изучении не только официальной, но и повседневной жизни аккредитованных в Москве дипломатов и членов их семей с использованием в качестве источников материалов Архива внешней политики РФ (АВП РФ).

Анализ исследований. Способы формирования образа Советской России в окружающем мире в 1920-х – первой половине 1940-х гг. рассматриваются в монографии А. В. Голубева и В. А. Невежина, которые изучили роль в этом процессе государственных учреждений, общественных организаций СССР и зарубежных стран, их руководства, видных деятелей науки и культуры (Голубев, Невежин, 2016: 232).

О. Ю. Захарова в своей работе (Захарова, 2018: 496) исследует политические и протокольные аспекты зарубежных визитов в СССР (начало 20-х – середина 80-х гг. XX ст.), программа которых предусматривала официальные и неофициальные встречи, переговоры, обмен подарками, приёмы в Кремле, поездки по стране.

Таким образом, назрела необходимость отдельного исследования данной проблемы, которое расширит наши представления об истории международных отношений в 20–30-е гг. XX ст.

Цель исследования – доказать зависимость протокольных норм, традиций и условностей от приоритетов внешней политики государства.

Изложение основного материала. Период от военного коммунизма к НЭПу, развитие системы образования – всё это заставило западные государства изменить своё отношение к Советской России, а с 30 декабря 1922 г. – к СССР. Прием иностранных граждан и организация визитов зарубежных делегаций требовали развития протокольной службы НКИД.

Одна из особенностей пребывания Дипкорпуса в Москве состояла в том, что в столице СССР не было специального места для общения дипломатов, проблема создания в Москве Дипломатического клуба обсуждалась на завтраке в итальянской миссии, куда Д. Т. Флоринский был приглашён 13 сентября 1922 г.

Кроме заведующего Протокольной частью НКИД, на приёме присутствовали польский поверенный в делах Моравский и литовский посланник Балтрушайтис. Перед завтраком имел место «забавный» инцидент. Вылетевший из Москвы в Берлин итальянский курьер высказал мнение, что Ковно, где ему предстоит приземлиться, находится в Польше. Моравский в шутливой форме выразил протест и попросил не делать подобных заявлений, чтобы он не был обвинён в пропаганде шовинистских идей.

Во время приёма председатель итальянской торговой миссии Амадори жаловался на обилие работы, которая не позволяет ему пользоваться прекрасной погодой. Советская сторона восприняла это как намёк на то, что его отношения с НКИД ограничиваются повседневной перепиской и не касаются политических вопросов, в которых заинтересованы Италия и Россия.

Кроме итальянской миссии, активная роль в организации дипломатических приёмов принадлежала сотрудникам германской миссии, в первую очередь семье фон-Твардовских, которые уже в начале 20-х гг. приглашали на обеды сотрудников НКИД. Так, в Дневнике Д. Т. Флоринского содержится запись об обеде у фон-Твардовских 9 августа 1923 г., в которой начальник Протокольного отдела отмечает, что хозяйка приёма хорошо говорит по-английски и по-французски (Флоринский, 1923: 87). В этот период времени данное замечание весьма актуально, если не сказать «болезненно» для Флоринского, так как большинство сотрудников НКИД ни психологически, ни практически не были готовы к участию

в дипломатических приемах. Из сотрудников Протокольного отдела практически один Флоринский мог поддерживать беседу на французском языке, который по-прежнему был языком классической дипломатии.

Отсутствие коммуникативных навыков приводит к проблеме получения необходимой информации, что, в свою очередь, усложняет решение отдельных внешнеполитических вопросов. Об этой проблеме языком сценического искусства было сказано на одном из самых ярких событий сезона 1931 г. – на балу у фон-Твардовского. Главная идея бала – противопоставление «человеческой жизни» «жизни в Красной Москве» (Соколин, 1931: 73).

Это был своеобразный спектакль. А, как известно, «театр начинается с вешалки». У входа фон-Твардовский, одетый барменом, угощал за стойкой гостей коктейлями. Амуры балюстрад были покрыты надписями и обвиты лентами. Зал иллюминирован разноцветными гирляндами. Всеобщее внимание привлекали нарисованные углем на стенах шаржи «советских типов: мрачного милиционера, мерзнущей в короткой юбке обывательницы, странного еврея в красноармейской форме и т. п.» (Соколин, 1931: 73). Некоторые из приглашенных были во фраках, но большинство в «кабаретных нарядах» (Соколин, 1931: 73). Весьма эффектно выглядели японцы в русских крестьянских костюмах. Дамы щеголяли в бразильских, мексиканских и испанских нарядах.

Всё представление, длившееся с 10 часов до 2 часов 45 минут почти без перерывов, состояло из 26 номеров, в большей части которых с иронией рассказывалось о проблемах советской жизни, в т. ч. дипломатической. «О советском протоколе говорилось, как он всюду опаздывает, как ждёт похвалы за совершённые благодеяния, которых, увы, никто не замечает, как он навязывает голодных гостей; отмечалось в комической форме незнание языков нашими сотрудниками и их непонимание шуток; много было инсинуаций по поводу нищеты, опаздывания поездов, неисправной работы таможни и т. д. Все сцены кончались возгласами: «Жизнь полна жертв и страданий». Неплохо были показаны глупость и скука времяпрепровождения дипломатов. Очень удачны сцены дипобеда, бриджа и проводов на вокзал», – отметил в Дневнике помощник заведующего Протокольным отделом Соколин (Соколин, 1931: 74), приглашённый вместе с Д. Т. Флоринским на этот бал.

Одну из сцен, которую ожидало большинство собравшихся, сняли по «приказу» Дирксена. В этой части обозрения должен был состояться разговор германского секретаря с Литвиновым.

Можно только посочувствовать советским гостям, которые выдержали эту культурную агрессию.

Начиная с 1928 г. «с легкой руки» мадам Черрути бридж вытеснил танцы и сделался самым модным развлечением среди членов Дипкорпуса обоего пола», – отмечает в Дневнике Флоринский (Флоринский, 1928: 21).

В этот период времени итальянское посольство снова начинает играть «руководящую роль в жизни Дипкорпуса и служить объединяющим центром» (Флоринский, 1928: 21). Но если раньше у представителей Дипкорпуса наибольшей популярностью пользовались танцевальные «субботники» графини Мандони, то теперь – «вторники мадам Черрути», на которые, согласно решению мадам, приглашались только бриджеры.

17 января 1928 г. на приеме «чай – бридж» мадам Черрути собрались все московские бриджеры (35 человек играли на семи столах). Флоринский удостоился чести играть с хозяйкой дома и «к великому ее удовольствию проиграл ей несколько рублей» (Флоринский, 1928: 11).

Страстью супруги итальянского посла мадам Черрути был не только бридж, которым она «заразила» весь Дипкорпус, но и теннис.

Несомненно, мадам Черутти являлась личностью незаурядной. Если в дореволюционной России были светские львицы, имена которых вошли в историю благодаря великим поэтам, художникам, литераторам, посещавшим их салоны, то мадам Черутти по праву можно назвать «дипломатической львицей», сумевшей стать законодательницей мод в советской Москве. Мадам отличалась экстравагантным поведением, которое в сочетании с оригинальными туалетами создавало незабываемый образ, но вместе с супругом, появлявшимся на приёмах с фашистским значком, они представляли Италию Муссолини. Данное обстоятельство заставляло относиться к ним настороженно, если не сказать враждебно, советских граждан.

В начале 1930 г. Д. Т. Флоринского посетил помощник Главного Секретаря «Динамо», который заявил, что игра мадам Черутти на зимнем корте вызывает недовольство некоторых членов «Динамо». «Фашистка среди чекистов – действительно парадоксально», – отметил в Дневнике начальник Протокольного отдела (Флоринский, 1930: 55). Представитель «Динамо» интересовался, не оборудуется ли для дипломатов специальный зимний корт. «Динамо» готово оказать техническую помощь. Флоринский ответил,

что неудобно отбирать у мадам Черутти данное ей разрешение, до весны остаётся два месяца, к тому же, она играет в утренние часы, когда корт не слишком загружен.

В том же году дипломатические работники получили возможность играть в теннис на стадионе «Искра» по утрам в нечётные дни. На этот стадион решили приезжать германский и британский послы. «Дипломаты в восторге от корта и от любезности администрации», – запишет в Дневнике Флоринский. Они оценили это как большую «любезность в отношении Дипкорпуса» (Флоринский, 1930: 119).

Спорт не всегда способствует укреплению международных отношений. В июне 1930 г. разразился скандал из-за теннисного матча между немецкими и советскими дипломатами, на котором присутствовали Дирксен, фон-Твардовский и еще несколько чиновников посольства Германии. На приеме в Германском посольстве заместитель наркома иностранных дел Карахан заявил, что «матч имел частный характер; и никаких протоколов <…> не подписывалось; Линдман сыграл по два сета с Новиковым и Ованесовым: результаты игры с каждым из них в пользу Линдмана «0-0» и «0-1» (Флоринский, 1930: 19).

В начале 30-х гг. состязания по теннису входили в большинство программ дипломатических приёмов.

16 июня 1933 г. Флоринский посетил приём у баронессы Коскинец, организованный в саду за чайным столиком. «Теннис, выделяются как сильные теннисисты китайские секретари. По их адресу Вилманис заметил: «Им больше ничего не остаётся делать». Мадам фон Дирксен играет с ожесточением в паре с самым молодым и ловким китайцем» (Флоринский, 1933: 129).

Одной из самых активных участниц светской дипломатической жизни столицы была супруга немецкого посла мадам Дирксен. Так, в зимнем сезоне 1933 г. она после чая у Флоринского отправилась вместе с ним на концерт рабочей молодёжи (пение, танцы, акробатика).

Мадам Дирксен также продемонстрировала свои исполнительские способности – села к роялю и сыграла «Стеньку Разина». Мадам держала себя весьма непринуждённо и, видимо, осталась довольна вечером, убедившись лично, как веселится советская рабочая молодёжь (Флоринский, 1933: 38).

Российский городской и народный фольклор полюбился не только мадам Дирксен. На одном из приёмов (1933) после выступления хора цыган мадам Конти исполнила цыганскую пляску, а её муж – «Яблочко». За обедом мадам «восхваляла бассейн завода АМО, куда почти ежедневно ходит плавать с мужем» (Флоринский, 1933: 67–68).

В середине 30-х гг. события в Европе не могли не оказать влияние на жизнь Дипкорпуса, в котором лидерство немецких дипломатов уже не столь очевидно. В 1939 г. начинается новый этап в истории советско-германского сотрудничества, что подтверждает язык дипломатического протокола во время визитов в СССР в 1939 г. министра иностранных дел Германии (1938–1945 гг.) Иоахима фон Риббентропа.

23 августа, в день прилёта немецкой делегации, московский аэропорт был украшен флагами СССР и Рейха, гостей приветствовал строй почётного караула. В тот же день, по окончании переговоров в Кремле, в кабинете министра иностранных дел СССР Молотова был сервирован ужин на четыре персоны. В начале приёма Сталин неожиданно для присутствующих произнёс тост об Адольфе Гитлере как об особо почитаемом им человеке.

В конце приёма произошел эпизод, весьма характерный для Кремлевской встречи. В ответ на просьбу Риббентропа Сталин согласился, чтобы личный фотограф сделал несколько снимков (иностранцы не могли фотографировать в Кремле). Когда же Сталин и гости были сняты с бокалами Крымского шампанского в руках, Сталин заявил, что этот снимок не может быть опубликован, но, когда фоторепортер передал плёнку Сталину, тот вернул её, заметив, что доверяет немецким гостям и уверен, что снимок опубликован не будет. По словам Риббентропа, этот случай характеризует атмосферу его первого визита в Москву (Риббентроп, 1996: 143).

24 августа немецкая делегация вылетела в Германию. Таким образом, нарушив соглашение с Польшей и Францией от 1936 г., СССР вступил в союз с Германией. Английские и французские военные миссии, которые длительное время вели переговоры в Москве, покинули СССР. В этот период времени немецкие посольства, так же, как в период 20-х – начала 30-х гг., становятся центром дипломатической жизни Москвы.

Следует отметить, что немецкие дипломаты проявляли по отношению к советским коллегам безукоризненную вежливость, были тактичны и с пониманием относились к проблемам формирования советского протокола.

В течение всего ноября 1939 г. начальник Протокольного отдела В. Н. Барков регулярно встречается с 1-ым секретарём Германского посольства

господином Вальтером, который обсуждал с ним выбор костюма для официальных приёмов. Во время одной из таких встреч Вальтер спросил у Баркова, какой вид одежды предпочитает советская сторона для членов Дипкорпуса – фрак или пиджак. Затем немецкий дипломат уточнил свой вопрос – не желает ли НКИД, чтобы иностранные дипломаты были во фраках, а советские – в пиджаках. На последний вопрос Барков дал отрицательный ответ (Барков, 1939: 76).

Через несколько дней во время очередного визита к заведующему Протокольным отделом Вальтер обратил внимание коллеги на трудности, которые могут возникнуть при отмене фрака. В частности, это касалось внешнего вида дам, которые не желали надевать длинные платья, если мужчины будут в пиджаках.

По мнению 1-го секретаря германского посольства, дамы Дипкорпуса в Москве одеваются лучше, чем дамы Дипкорпусов в других странах. Одна из причин – «в Москве деньги ни на что расходовать, ставки у дипломатов повышенные, поэтому, отправляясь летом за границу, заказывают на целый сезон платья. В ответ на это Барков заметил, что дамы могут надевать на приемы и обеды любые платья» (Барков, 1939: 75).

28 ноября 1939 г. на обеде у германского посла приглашённые с советской стороны были в пиджаках, представители Дипкорпуса – во фраках, дамы – в вечерних туалетах. Господин Шуленбург с удовлетворением отметил, что проблема протокольного костюма разрешена и что установлен «модус» в отношениях с английским и французским посольством. В ответ на вопрос Баркова, что это за «модус», немецкий дипломат объяснил, что при встрече немцы, англичане и французы будут ограничиваться лёгкими поклонами издали (Барков, 1939: 78).

В то время, как немецкие, французские и английские дипломаты устанавливали «модус» взаимоотношений, дипломатическая миссия Финляндии в Москве уже 1 декабря 1939 г. находилась в полной изоляции, отсутствовала телефонная связь с правительством, с НКИД, советское полпредство 1 декабря выезжает в Стокгольм (Барков, 1939: 79).

В этот период немецкие дипломаты по-прежнему являются одними из самых активных участников дипломатической жизни в столице СССР. 19 декабря на приёме во Всесоюзном обществе культурных связей (ВОКС) присутствовали немецкие дипломаты, которые остались очень довольны приемом (Барков, 1939: 88).

Немецкие дипломаты веселятся в ВОКС, а эстонский и литовский посланники, а также секретарь латвийской миссии добиваются приёма у Сталина, чтобы поздравить вождя с 60-летием (Барков, 1939: 88–89). Всем им было рекомендовано отправить личные письма И. В. Сталину, которому Гитлер в поздравительной телеграмме от 23 декабря желает «доброго здоровья» и «счастливого будущего народам дружественного Советского Союза». Поздравительную телеграмму на имя Сталина отправил и И. фон Риббентроп. В ответном послании Сталина в адрес Гитлера и Риббентропа подчёркивалось, что «Дружба народов Германии и Советского Союза, скреплённая кровью, имеет все основания быть длительной и прочной» (Голубев, Невежин, 2016: 131).

Выводы. В 1939 г. в Москве были заложены основы нового мирового порядка, в создании которого важную роль сыграли сотрудники внешнеполитических ведомств СССР и Германии, в т. ч. аккредитованные в Москве дипломаты, изучение деятельности которых подтверждает тот факт, что дипломатический протокол – показатель приоритетов внешней политики государства.

Таким образом, в результате исследования выявлено: особенность пребывания Дипкорпуса в Москве заключается в том, что дипломаты находились в новой, непривычной для социокультурной среде, в которой к современной европейской культуре, представителями которой они являлись, было негативное отношение.

В начале 20-х гг. корпус живёт довольно замкнуто, но в дальнейшем, благодаря стараниям Д. Т. Флоринского и сотрудников Протокольного отдела, изолированность корпуса от культурной жизни Москвы уже не столь очевидна.

Обращает на себя внимание также тот факт, что своеобразными центрами дипломатической жизни столицы СССР были посольства фашистской Италии и нацистской Германии. В 30-е гг. немецкие дипломаты играют активную роль не только в политической, но и в светской дипломатической жизни, одним из ярких событий которой стал бал немецкой миссии в Москве, на котором языком искусства было выражено отношение дипломатов к современной советской действительности.

Анализируя историю формирования советского протокола, нельзя недооценивать субъективный фактор. Наследие Д. Т. Флоринского и В. Н. Баркова – основа для последующих практических разработок в области протокола, который и в настоящее время является инструментом созидания в мировой политике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барков В. Н. Дневник. 1939. Архив внешней политики РФ (АВП РФ). Ф. 057. Оп. 19. П. 113. Д. 1. Л. 76, 78, 79, 88, 89.
2. Голубев А. В. Невежин В. А. Формирование образа Советской России в окружающем мире средствами культурной дипломатии. 1920-е – первая половина 1940-х гг. Москва – Санкт-Петербург, 2016. С. 131.
3. Захарова О. Ю. Как в СССР принимали высоких гостей. Главы государств и правительств, партийные и общественные деятели, зарубежные дипломаты в гостях у Сталина, Хрущёва, Брежнева. Москва, 2018. С. 496.
4. Риббентроп И. Между Лондоном и Москвой. Москва, 1996. С. 143.
5. Соколин. Дневник. 1931. АВП РФ. Ф. 057. Оп. 11. Д. 2. П. 109. Л. 73, 74.
6. Флоринский Д. Т. Дневник. 1923. АВП РФ. Ф. 057. Оп. 6. П. 103. Д. 5. Л. 87.
7. Флоринский Д. Т. Дневник. 1928. АВП РФ. Ф. 057. Оп. 8. П. 105. Д. 1. Л. 21.
8. Флоринский Д. Т. Дневник. 1930. АВП РФ. Ф. 057. Оп. 10. П. 108. Д. 3. Л. 19, 55.
9. Флоринский Д. Т. Дневник. 1933. АВП РФ. Ф. 057. Оп. 13. П. 111. Д. 1. Л. 38, 129, 67–68.

REFERENCES

1. Barkov V. N. Dnevnik [Diary] (1939). Archive of the Foreign Policy of the Russian Federation (AFP RF). F. 057. I. 19. F. 113. C. 1. P. 76, 78, 79, 88, 89. [in Russian].
2. Golubev A. V., Nevezhin V. A. Formirovanie obraza Sovetskoy Rossii v okruzhayuschem mire sredstvami kulturnoy diplomatii. 1920-e – pervaya polovina 1940-h gg. [The formation of the image of Soviet Russia in the surrounding world by means of cultural diplomacy. 1920s – first half of the 1940s]. Moscow – Sankt-Petersburg (2016). P. 131. [in Russian].
3. Zakharova O. Y. Kak v SSSR prinimali vyisokih gostey. Glavyi gosudarstv i pravitelstv, partiynyie i obschestvennyie deyateli, zarubezhnyie diplomatyi v gostyah u Stalina, Hruschyova, Brezhneva [How the USSR received distinguished guests. Heads of states and governments, party leaders and public figures, foreign diplomats visiting Stalin, Khrushchev, Brezhnev]. Moskva, 2018. P. 496. [in Russian].
4. Ribbentrop I. Mezhdu Londonom i Moskvoy [Between London and Moscow]. Moskva, 1996. P. 143. [in Russian].
5. Sokolin. Dnevnik [Diary] (1931). AFP RF. F. 057. I. 11. C. 2. F. 109. P. 73, 74. [in Russian].
6. Florinsky D. T. Dnevnik [Diary] (1923). AFP RF. F. 057. I. 6. F. 103. C. 5. P. 87. [in Russian].
7. Florinsky D. T. Dnevnik [Diary] (1928). AFP RF. F. 057. I. 8. F. 105. C. 1. P. 21. [in Russian].
8. Florinsky D. T. Dnevnik [Diary] (1930). AFP RF. F. 057. I. 10. F. 108. C. 3. P. 19, 55. [in Russian].
9. Florinsky D. T. Dnevnik [Diary] (1933). AFP RF. F. 057. I. 13. F. 111. C. 1. P. 38, 129, 67–68. [in Russian].

УДК377.36:78|(477.64)“19/20”(045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214471

Євген КЕМЕНЧЕДЖИ,
orcid.org/0000-0001-9672-4086
аспірант
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) kemen2006@ukr.net

ЗАПОРІЗЬКЕ МУЗИЧНЕ УЧИЛИЩЕ В МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.: МИНУЛЕ ТА СУЧАСНІСТЬ

Статтю присвячено висвітленню історичного шляху та творчого професійного доробку Запорізького музичного училища імені П. І. Майбороди в контексті розвитку регіонального музичного мистецтва Запоріжжя ХХ – початку ХХІ ст.

Висвітлено історіографію вивчення поставленої проблеми, надано стислий аналіз останніх досліджень і публікацій за темою статті. Підкреслено наукову новизну роботи, у якій вперше розкрито історію ЗМУ та мистецькі здобутки викладачів і студентів цього навчального закладу, а також творчі досягнення відомих музикантів – його колишніх випускників.

Метою статті є загальна характеристика творчої діяльності викладачів і мистецьких колективів Запорізького музичного училища імені П. І. Майбороди та виявлення історичного значення цього закладу у розвитку професійного музичного мистецтва Запорізького регіону й України в культурному просторі ХХ – початку ХХІ ст.

Запропоновано авторську періодизацію історичного процесу формування професійного музичного мистецтва регіону.

У статті висвітлюється історичний процес багаторазового змінення статусу й офіційної назви закладу. Розглядаються особливості та шляхи творчого формування викладацького колективу училища. Надаються стислі творчі портрети музикантів – провідних педагогів ЗМУ та їхніх кращих вихованців. Окреслюються основні напрями професійної музично-педагогічної та виконавської роботи Запорізького музичного училища на різних етапах його функціонування у минулому та в сучасності. Надано загальну характеристику концертно-виконавської діяльності багатьох мистецьких колективів, які працюють на базі ЗМУ ім. П. І. Майбороди. Серед них – хор «Запоріжжя», духовий оркестр, оркестр народних інструментів, камерний оркестр «Концертино», дует баяністів, викладацький квартет «Джерело», камерний ансамбль «Містерія», студентський вокальний ансамбль «Viva del Canto» тощо.

Визначено високий професіоналізм музикантів – випускників Запорізького музичного училища, серед яких є відомі концертні виконавці, композитори, керівники творчих колективів, викладачі музичних навчальних закладів різного рівня. Чимало з них мають почесні звання заслужених і народних артистів, заслужених діячів мистецтва, заслужених робітників культури. Творчі здобутки багатьох митців – колишніх вихованців ЗМУ, котрі гідно репрезентують творчі досягнення Запорізького регіону, – широко визнані далеко за межами України.

Ключові слова: *Запорізьке музичне училище, Запоріжжя, музична регіоналістика, музичне мистецтво, музично-педагогічна діяльність, мистецькі колективи, виконавська діяльність, композиторська творчість.*

Ievgen KEMENCHEDZHY,
orcid.org/0000-0001-9672-4086
Postgraduate Student
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) kemen2006@ukr.net

ZAPORIZHIA MUSIC SCHOOL IN THE ART SPACE XX – EARLY XXI CENTURIES: BACKGROUND AND OUR TIME

This article is dedicated to the description of a historical path and creative professional achievements of Zaporizhia Music School named after P. I. Maiboroda in the context of the development of regional musical art of Zaporizhia in the XX – early XXI centuries.

The historiography of studying the accurate issue is described, a concise analysis of recent research and publications on the topic of the article is presented. The scientific novelty of this study is emphasized, which for the first time reveals the history of ZMS and the artistic achievements of teachers and students of this educational institution, as well as the creative achievements of famous musicians – its former graduates.

The purpose of this study is to present general characteristics of the creative activites of teachers and art collectives of Zaporizhia Music School named after P. I. Maiboroda and detection of the historical significance of this institution in the development of professional music art of Zaporizhia region and Ukraine in the cultural space of XX – early XXI centuries.

The author's periodization of the historical process of professional musical art formation in the region is offered. The historical process of multiple changes in the status and official name of this institution is covered. The study presents features and ways of creative formation of the teaching staff in the school. The brief creative portraits of musicians – leading teachers of ZMS and their best pupils are included. This paper reports on main directions of professional musical-pedagogical and performing activities of Zaporizhia Music School at different stages of its functioning in the past and in the present.

The general characteristic of concert-performing activities of many art collectives working in ZMU named after P. I. Maiboroda is given.

Among them are the "Zaporizhia" Choir, brass band, folk instruments orchestra, "Concertino" Chamber Orchestra, accordion duo, teaching quartet "Dzherelo", Chamber Ensemble "Mysteryia", "Viva del Canto" Student Vocal Ensemble, etc.

The study reveals the explicit professionalism of musicians – graduates of Zaporizhia Music School, among which there are well-known concert performers, composers, leaders of creative groups, teachers of music schools of different levels, etc. Many of them have titles of honor, such as Honored and People's Artists, Honored Artists of Art, Honored Workers of Culture.

The creative achievements of many artists – former pupils of the ZMS who worthily represent the creative achievements of Zaporizhia region – have gained wide recognition far beyond Ukrainian borders.

Key words: *Zaporizhia Music School, Zaporizhia, musical regional science, musical art, musical-pedagogical activities, art collectives, performing activities, composer's activities.*

Постановка проблеми. Професійна музична традиція Запорізького краю, будучи відносно молодим явищем, нині має суттєві здобутки. Процес історичної еволюції професійного музичного мистецтва регіону, на нашу думку, складається із трьох основних етапів: 1) початкового періоду становлення та первинного розвитку (20–50-ті рр. XX ст.); 2) періоду формування системи музичних культурно-мистецьких установ на Запоріжжі (60–80-ті рр. XX ст.), яка функціонує й нині; 3) сучасного періоду фахової стабілізації та виходу на міжнародний рівень (90-ті рр. XX – поч. XXI ст.). Одним із провідних мистецьких закладів Запоріжжя (поряд із Запорізькою обласною філармонією, Музично-драматичним театром імені В. Г. Магара тощо) є Запорізьке музичне училище, яке відіграє особливу роль у професіоналізації музичного життя регіону.

Актуальність теми статті зумовлена важливою історичною роллю Запорізького музичного училища у розвитку музичного мистецтва та культури краю, значущістю мистецьких і музично-педагогічних здобутків викладачів і випускників цього навчального закладу, а також фактичною невивченістю цієї проблематики в українській музикології.

Аналіз досліджень. Одним із найважливіших напрямів сучасного мистецтвознавства є музична регіоналістика, яка в останні десятиріччя особливо актуальна у вітчизняній науковій думці. Увагу науковців привертає музичне мистецтво різних регіонів і міст України (Києва, Львова, Харкова, Одеси, Сум, Полтави тощо), вивченню історії становлення й розвитку, специфіки функціонування котрих присвячена значна кількість музикознавчих розвідок. Так, зокрема, розвиток культури Західної України (Волині, Галичини, Закарпаття) досліджується у численних працях багатьох науковців, таких як М. Загайкевич, С. Павлишин, Ю. Булка, Л. Ханик, М. Білинська, Й. Волинський, Я. Колодій, Л. Мазепа, Л. Кияновська, М. Черепанін, музичне мистецтво західних регіонів – у роботах Н. Костюк, Т. Росул, Р. Дудик, О. Поповича, П. Шиманського та ін.; історія музичної культури Харківщини – О. Кононової, В. Кравець, В. Богданова та ін., музична культура Наддніпрянської України – у дослідженні М. Ржевської. Проблематика, пов'язана з історією та регіональною специфікою музичної культури та мистецтва Запорізького краю, віддзеркалена насамперед у багатогранних фундаментальних наукових працях Т. Мартинюк. Серед нечисленних досліджень, присвячених тим чи іншим аспектам функціонування музичного мистецтва Запоріжжя, назвемо мистецтвознавчо-культурологічні розвідки О. Антоненка, Д. Шкаленко, О. Беженарь, С. Грушкиної; спогади М. Давидова про роботу народного відділення Запорізького музичного училища тощо. Втім, історичний шлях і сучасне функціонування Запорізького музичного училища у загальному контексті розвитку музичного мистецтва Запоріжжя досі є малодослідженими та потребують ретельного вивчення. Саме цим зумовлено наукову новизну пропонованої статті, яка є фактично першою науковою розвідкою, присвяченою висвітленню й узагальненню цієї проблематики.

Мета статті – охарактеризувати творчу діяльність викладачів і мистецьких колективів Запорізького музичного училища імені П. І. Майборода та виявити значення цього закладу у розвитку професійного музичного мистецтва Запорізького регіону й України.

Виклад основного матеріалу. Місто Запоріжжя отримало своє сучасне ім'я у 1921 р. (доти воно мало назву Олександрівськ). Стрімкий розвиток Запоріжжя та перетворення його на обласний центр було значною мірою зумовлено історичним рішенням «Про Дніпробуд», прийнятим на Всеукраїнській конференції КП(б)У, що проходила у Харкові з 17 по 21 жовтня 1926 р. Протягом року план будування Запорізького індустріального комплексу було затверджено відповідними органами й розпочато грандіозне для тієї доби будівництво, яке набуло всесоюзного значення. Внаслідок зведення ДніпроГЕСу населення міста упродовж наступного десятиліття збільшилося більш ніж у шість разів (з 56 до 288 тис.), до регіону на забудову міста було направлено кращих фахівців різних професій. Формування індустріального комплексу міста сприяло бурхливому розвитку соціальних інституцій, в т. ч. й культурно-мистецьких установ.

Цей процес був перерваний війною, що принесла регіону тяжку руйнацію. Наслідки фашистської агресії були катастрофічними, новий обласний центр було майже знищено, тож у другій половині 40-х і протягом 50-х рр. ХХ ст. народне господарство УРСР довелося відновлювати майже заново. У післявоєнні роки на Запоріжжі поряд із відбудовою економіки та соціального сектору активно відновлюється культурно-мистецька сфера, у якій важливе місце посідає діяльність Запорізького музичного училища.

Засноване у 1926 р., Запорізьке музичне училище (далі – ЗМУ) із другої половини ХХ ст. і дотепер відіграє значну роль у розвитку та професіоналізації музичного мистецтва краю. Сьогодні Запорізьке музичне училище має статус вищого навчального закладу І рівня акредитації, готуючи фахівців за кваліфікацією «молодший спеціаліст». Протягом усього свого існування цей заклад виховує студентів, більшість яких надалі стають професійними музикантами – виконавцями, музикознавцями, композиторами, викладачами музичних шкіл.

Упродовж більш ніж 90-річної історії ЗМУ назва зазначеної установи неодноразово змінювалася. Так, у 1926 р. при створенні навчального закладу його було відкрито як музпрофшколу. 1 жовтня 1930 р. ця школа була реорганізована у Запорізький музичний технікум, було впроваджено спеціальну підготовку фахівців – викладачів музичного виховання у трудових школах і керівників хору й оркестру народних інструментів. У перший рік функціювання закладу на навчання у ньому було зараховано 80 студентів. Упродовж 1930-х рр. спостерігалося професійне зростання вихованців Запорізького музичного технікуму. Свідченням цього може слугувати, зокрема, той факт, що, за свідченнями місцевої преси, саме з учнів і випускників цього навчального закладу було сформовано перший місцевий симфонічний оркестр під керівництвом О. С. Пресича (на жаль, документальних доказів цього не збереглося, оскільки довоєнний архів музичного технікуму з об'єктивних причин було втрачено).

Друга світова війна, що з 1941 по 1944 рр. відбувалася на території України, та її тяжкі наслідки на довгий час (понад 17 років) призупинили роботу музичного навчального закладу.

Його роботу в Запорізькому регіоні було відновлено лише 1 вересня 1958 р. – вже у статусі Музичного училища. Саме цей день вважається датою другого народження цього закладу. Навчальний процес у Запорізькому музичному училищі відбувався у будівлі Першої музичної школи. Це було досить незручно, у зв'язку з чим постало питання щодо отримання училищем іншого приміщення. Водночас виявилося, що у будівлі профтехучилища на Правому березі Дніпра, де один поверх займала філія Другої музичної школи, є 22 вільні класи. Тож виникла ідея переїзду училища, здійснена на початку 1959 р. Директором Музичного училища було призначено М. Г. Тищенка.

Тоді у Запоріжжі працювало лише дві музичні школи: перша – у старій частині міста, друга – у новій (на вул. Сталеварів), що не задовольняло музичні потреби достатньо великого обласного центру. Саме тому одразу після першого випуску вихованців Музичного училища на базі студії педагогічної практики при навчальному закладі було засновано музичну школу № 3. Щороку місто поповнювалося молодими фахівцями – випускниками училища, що надало можливості надалі створювати нові ДМШ (№ 4, № 5, № 6).

Попри конкуренцію з більш сталими подібними закладами країни, Запорізьке музичне училище стрімко розвивалося. Було відкрито заочне та вечірнє відділення, завдяки чому дорослі люди, котрі працювали, отримали можливість одержати фахову музичну освіту. У 1967 р. Училище отримало від держави нову спеціалізовану будівлю у центрі міста (проект якої розроблявся згідно зі специфікою професійної підготовки) та гуртожиток поряд із нею. Тож у закладі є великий зал на 600 місць, малий і конференційний зали, спеціальні кабінети, що відповідають акустичним стандартам; здійснено оновлення інструментарію, впроваджено музичну майстерню тощо. Усе це створює сприятливі умови для виховання музикантів-фахівців.

Із 1989 р. Запорізьке музичне училище носить ім'я Платона Іларіоновича Майбороди. У 2009 р. воно отримало назву «Комунальний заклад Запорізьке музичне училище імені П. І. Майбороди Запорізької обласної ради». Втім, нині училище рішенням Запорізької обласної ради знов змінило юридичну назву, яка тепер звучить так: комунальний заклад «Запорізький фаховий музичний коледж імені П. І. Майбороди» Запорізької обласної ради.

За довгі роки свого функціонування Запорізьке музичне училище завдяки плідній колективній праці викладацького й адміністративного складу виховало ціле сузір'я музикантів-фахівців. Педагогічний склад училища почав формуватися наприкінці 50-х та у 60-ті рр. з числа кращих випускників консерваторій України (Київської, Харківської, Одеської, Львівської, пізніше – Донецького музично-педагогічного інституту) та інших республік СРСР.

Так, у зазначений період у Запоріжжі працювали досвідчений викладач вокалу Володимир Сергійович Диков і його дружина Тетяна Михайлівна – концертмейстер. За їх ініціативи у 1963–64 рр. у Запорізькому ПК «Металістів» на базі педагогічної практики музичного училища була організована оперна студія, де було поставлено опери «Катерина» М. Аркаса та «Лісова пісня» В. Кірейко. За цю роботу студія отримала звання Народної опери. Серед солістів, які тоді працювали в оперній студії, були Едуард Чихачьов, Лариса Соколова, Володимир Нефьодов, Раїса Нечитайло, Сергій Федорченко (пізніше директор ДМШ № 5 м. Запоріжжя). У масових сценах вистав брали участь студенти та викладачі третьої музичної школи. Існували доволі серйозні плани стосовно створення оперного театру на базі цієї студії, втім, після того, як у Києві було прийнято рішення про відкриття оперного театру у Дніпропетровську, студія поступово згасла.

У 1960 р. після закінчення Київської консерваторії до Запорізького музучилища прибув Володимир Онисимович Трет'як. Талановитий молодий музикант до того за два роки закінчив програму чотирирічного навчання у Дніпропетровському музичному училищі одразу за двома відділеннями – теоретичним і народно-інструментальним. У період навчання в консерваторії В. О. Трет'як працював у оркестрі Державного радіо в Києві, що свідчить про певне визнання його артистичного хисту вже на цьому етапі. У роки плідної педагогічної праці у Запорізькому музичному училищі В. О. Трет'як підготував багато молодих музикантів, які продовжили мистецькі традиції своїх вчителів.

Одним із кращих учнів В. О. Трет'яка був В. Соломаха, котрий після успішного продовження фахової освіти в Одеській консерваторії став викладачем Запорізького музучилища, а пізніше – керівником оркестру народних інструментів цього закладу.

З Києва на викладацьку роботу до Запорізького музучилища переїхав і Миколай Данилович Кисіль – талановитий музикант, педагог, організатор, який «вмів створювати настрій, студенти-хористи музичного училища його дуже любили» (Атаманчук, 2010). Поряд із активною педагогічною працею у ЗМУ він також організував при Палаці культури «Запорізького автомобілебудівного заводу» український хор, що першим у місті отримав звання заслуженого, а потім і народного колективу.

Важливий внесок у становлення хорового мистецтва Запоріжжя було здійснено й колегами М. Д. Кисіля – педагогом ЗМУ Мілою Михайлівною Михальовою, а також відомим запорізьким композитором і авторитетним хормейстером, заслуженим діячем мистецтв України М. І. Поповим, котрий є одним із найулюбленіших серед студентства викладачів ЗМУ.

У 60–70-х рр. до училища працевлаштовуються молоді викладачі – випускники Київської, Одеської, Харківської, Саратовської, Львівської консерваторій Ю. І. Агафонов, В. К. Дьяченко (клас М. М. Глієра), А. Ф. Крюков (клас патріарха українського баянного мистецтва М. І. Різоля), Є. Діденко, трохи пізніше – О. І. Носик (член Спілки композиторів СРСР), В. Л. Тадика, Г. А. Тадика (останній надалі керував хором ЗМУ), В. І. Шеїн, І. П. Назарець та ін.

Одним із перших викладачів ударних інструментів у Запорізькому музичному училищі став харків'янин Костянтин Петрович Алефиренко – талановитий музикант, ветеран Великої вітчизняної війни. К. П. Алефиренко закінчив Харківське музичне училище (до якого вступив у 1944 р.), а потім Харківську консерваторію. Вже під час навчання він був запрошений до артистичної роботи у Харківській філармонії, а потім у Харківському театрі опери та балету. Переїхавши до Запоріжжя, музикант працював у Запорізькому симфонічному оркестрі та водночас викладав дисципліни з фаху «ударні інструменти» у ЗМУ. Одним із кращих його вихованців є Сергій Хмеров, який нині працює викладачем у Запорізькому музучилищі й ударником в обласній філармонії. Зазначимо також, що «мистецьким онуком» школи Алефиренко є, зокрема, колишній учень С. Хмарова композитор Інокентій Іванов, котрий здобув

міжнародну (у тому разі європейську) відомість завдяки творчому проєкту «Ivanov Band» і співпраці з відомим естрадним співаком Дмитром Маліковим.

У 70-ті рр. ХХ ст. викладацький склад ЗМУ поповнюється вже власними вихованцями. Серед них слід назвати імена Людмили Вігонт і Ади Казарян, які стали першими піаністами, котрі закінчили Запорізьке музучилище та Київську консерваторію. Повернувшись до ЗМУ, молоді артистки стали викладати у навчальному закладі й виховали цілу плеяду висококласних музикантів. Зазначимо також, що упродовж декількох десятиліть незмінним очільником фортепіанного відділення Запорізького музичного училища був В. Н. Гуденін.

Колишнім випускником Запорізького музучилища є також Валерій Горський, який упродовж останніх десятирічь керує теоретичним відділом ЗМУ та здійснює значний внесок у виховання та навчання студентів. Добре знаючи історію училища, В. М. Горський активно підтримує творчі традиції закладу. Так, нещодавно під його керівництвом було організовано високоякісний концерт пам'яті одного з корифеїв училища – талановитого композитора, піаніста і теоретика О. І. Носика, котрий багато років очолював теоретичне відділення ЗМУ.

У 90-ті рр. ХХ ст. у Запорізькому музичному училищі плідно викладав ще один талановитий випускник цього закладу (за класами фортепіано, баяна та теорії музики) – диригент Григорій Олексійович Мосейко, який у той самий період активно займався концертно-виконавською діяльністю як соліст симфонічного оркестру Запорізької обласної філармонії та водночас художній керівник ансамблю «Камерата Таврія» і козацького колективу «Запорожці». (Зазначимо, що з кінця 1990-х рр. Г. О. Мосейко працює у Тирасполі, де як художній керівник і диригент очолює Державний симфонічний оркестр і є професором Інституту мистецтв).

Серед відомих випускників Запорізького музичного училища слід згадати й ім'я В. І. Котова, який багато років працював завідувачем духового відділення ЗМУ, заступником директора ЗМУ з виховної роботи, а пізніше зайняв посаду начальника Управління культури в Запорізькій області.

Одним із найшанованіших музикантів, котрі викладають у Запорізькому музичному училищі, є Наталія Боєва – колишня випускниця ЗМУ (за класом фортепіано) та Київської консерваторії (за класом композиції видатного українського митця А. Я. Штогаренка), а нині відома композиторка, голова Запорізького обласного осередку НСКУ, художній керівник Запорізького обласного музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара, творча діяльність якої зробила вагомий внесок у розвиток музичного мистецтва міста й області.

Зараз у Запорізькому музичному училищі існує 7 напрямів спеціалізації за такими освітніми програмами, як: струнні оркестрові інструменти, фортепіано, народні інструменти, духові й ударні інструменти, музична теорія, хорове диригування, спів. Кожне відділення має творчі викладацькі та студентські колективи, що беруть активну участь у музичному житті регіону, мають суттєві творчі досягнення, продовжуючи виконавські традиції попередників, і гідно репрезентують ЗМУ у музичному просторі України та поза її межами.

Так, плідна робота відділення хорового диригування Запорізького музичного училища віддзеркалена у творчості хорового колективу «Запоріжжя», який презентує хорове мистецтво регіону. Майстерність цього студентського колективу, безсумнівно, наближує його до професійних хорових колективів України. Завдяки відданій і сумлінній праці й таланту керівників хору, які очолювали його у різні роки (таких як М. Д. Кисіль, Г. А. Тодика, Л. І. Скориченко, Т. В. Твердохліб, Л. М. Синиця, М. І. Попов), у регіоні формувалася професійна школа хорового мистецтва. Колектив представляє хорове мистецтво Запоріжжя на концертних майданчиках міста, області, України та за кордоном, про що свідчать його творчі здобутки у конкурсах: перемоги на Всеукраїнських і Міжнародних конкурсах у Івано-Франківську (1995, 2003), Кишиневі (1998, 2003), Дніпрі (2012) тощо. У грудні 2013 р. хор «Запоріжжя» представляв Запорізьку область у Києві на гранд-концерті «Сузір'я талантів», що відбувся під патронатом Президента України, та був відзначений Дипломом Міністра культури України.

Хор понад 30 років функціонує одночасно і як навчальний, і як концертний колектив, успішно співпрацюючи з Академічним симфонічним оркестром Запорізької обласної філармонії (керівник В. Редя), з камерним ансамблем «Містерія», бере участь у масштабних регіональних мистецьких проектах «Композитори Запоріжжя запрошують» і «Мистецька імпреза» тощо. Щороку хор «Запоріжжя» проводить благодійні концерти у школах, інтернатах, музеях міста й області, роблячи вагомий внесок у музичне виховання юних і дорослих шанувальників мистецтва.

Репертуар хору «Запоріжжя», різноманітний за своєю жанрово-стильовою палітрою, містить велику кількість творів українських і зарубіжних

композиторів різних епох. Серед них – шедеври доби бароко, класицизму, романтизму, духовна музика, мистецтво музичного авангарду та постмодерну, обробки українських народних пісень тощо. Характерними для репертуару хору є твори сучасних запорізьких композиторів, членів НСКУ заслуженого діяча мистецтв М. І. Попова та лауреата міжнародного конкурсу композиторів ім. С. Прокоф'єва Г. Г. Хазової, котрі викладають у ЗМУ.

З метою розвитку та популяризації у рідному місті новітньої вокально-хорової музики у 2010 р. за творчою ініціативою викладача-методиста ЗМУ О. О. Братцевої на базі цього закладу було створено вокальний ансамбль «Viva del Canto» (з італійської – «Хай живе спів») (Офіційний сайт ЗМУ), учасниками якого є студенти 1–4 курсів за спеціалізацією «хорове диригування». Вже у 2011–2014 рр. колектив стає лауреатом міжнародних конкурсів у Києві та Львові, а у 2015 р. – володарем Гран-Прі на XV Міжнародному конкурсі-фестивалі «Акорди Хортиці». У травні 2015 р. в Запорізькій філармонії з успіхом відбувся концертний вечір ансамблю «Viva del Canto». Репертуар колективу, який складається із творів a cappella, містить народні та сучасні пісні, класичні твори, джазові обробки та навіть популярну музику. Виконавській творчості ансамблю притаманні витончений вокал, цікаві інтерпретації виконуваних творів та оригінальні аранжування. Тож цей молодий креативний колектив невпинно розвивається у втіленні нових творчих задумів.

Одним із найяскравіших мистецьких колективів, що функціонують у Запорізькому музичному училищі, є духовий оркестр, керівниками якого у різні минулі роки були К. А. Георгіаді, В. А. Паращук, А. П. Жульєв, О. Є. Піддубняк. З 2013 р. оркестр ЗМУ очолює доцент Віктор Іванович Плітниченко, котрий плідно працює над оновленням репертуару колективу, зберігаючи його блискучі виконавські традиції. За останні роки оркестр двічі ставав лауреатом І ступеня Всеукраїнського конкурсу «Таврійські сурми» (м. Мелітополь, 2013, 2015). Зауважимо, що духовий оркестр ЗМУ упродовж усього свого існування бере активну участь у громадському житті міста й області, супроводжуючи урочисті церемонії, святкові ходи, паради, спортивні змагання тощо та радуючи слухачів своєю творчістю.

Важливим напрямом мистецької діяльності ЗМУ є й оркестрове народно-інструментальне виконавство, що існувало в закладі ще у довоєнний період (на початку 30-х рр. XX ст.). Організатором оркестру народних інструментів ЗМУ та його першим диригентом був П. О. Олійников. Після повоєнного відродження музичного училища керівником колективу стає заслужений діяч мистецтв України, професор В. М. Овод. У наступні роки колектив очолювали В. М. Сергєєв, В. А. Трет'як, В. О. Соломаха, А. Г. Петриченко, слід відзначити вагомий внесок кожного з керівників у розвиток училищного оркестру народних інструментів, пов'язаний з оновленням репертуару, створенням оригінальних власних аранжувань, інструментувань тощо.

Починаючи з 2015 р. й дотепер оркестром керує член Запорізького обласного осередку Національної Спілки композиторів України, лауреат міжнародного конкурсу композиторів, лауреат всеукраїнського конкурсу ансамблів та оркестрів народних інструментів В. В. Колядюк (у недавньому минулому – очільник ансамблю «Джерело», учасниками якого є викладачі училища). Під його керівництвом оркестр народних інструментів музичного училища демонструє доволі високу виконавську майстерність, співпрацюючи з багатьма відомими музикантами-професіоналами, передусім з артистами Запорізької філармонії, на концертних сценах міста. Ексклюзивні тембри народних інструментів і різноманітний репертуар завжди викликають інтерес у слухачів.

У мистецькій діяльності Запорізького музичного училища також гідно репрезентована сфера ансамблевого народно-інструментального виконавства. Так, у 60–80-ті рр. XX ст. був популярним дует баяністів у складі педагогів училища А. Ф. Крюкова та В. К. Дяченко, який активно виступав на концертних майданчиках регіону та за його межами. Про творчі досягнення ансамблістів згадується, зокрема, у наукових працях М. Давидова, А. Бусурманова та ін. (Бусурманов,1987: 144; Давидов, 2010: 375).

У 90-ті рр. XX ст. ансамблеве виконавство було яскраво представлене також у творчості викладацького квартету музичного училища «Джерело», котрий активно концертував не лише у Запоріжжі, а й за межами України.

Значне місце у діяльності Запорізького музичного училища посідає й камерно-інструментальна сфера, репрезентована двома напрямами – камерно-оркестровим і камерно-ансамблевим.

Камерний оркестр «Концертино», що розпочав свою діяльність у 2003 р., був створений відомим альтистом і диригентом І. М. Горським. Він продовжує кращі традиції своїх попередників – заслуженого діяча мистецтв України Сергія Дудкіна та Валерія Бикова, які раніше очолювали відповідно камерний оркестр та ансамбль

скрипалів ЗМУ. За час свого існування камерний оркестр «Концертино» надав понад 60 концертів. Колектив має у своєму творчому багажі близько 50 концертних програм, що містять 150 творів композиторів різних епох і жанрів. Особливе місце серед них посідає програма, яка складається з інструментальних творів відомих запорізьких композиторів Наталії Боєвої, Миколи Попова, Ганни Хазової та Дмитра Савенка.

У різні роки з цим колективом виступали відомі українські та закордонні музиканти, серед яких – скрипаль Кельвін Дак (Канада), заслужені артисти України гітарист Володимир Козирець (Одеса) та піаністка Ілона Турчанінова (Запоріжжя), піаністи В'ячеслав і Тимур Полянські (Київ), лауреати міжнародних конкурсів скрипалів Остап Шутко, Ярослав Ревуцький, Влад Галиченко, Костянтин Цанін, Володимир Саєнко, вокалісти Наталія Анкудінова та Світлана Ремжина (Запоріжжя), лауреат Всеукраїнського конкурсу акторів-читців ім. Лесі Українки, актриса Запорізького обласного музично-драматичного театру імені В. Г. Магара Тетяна Єрентюк, заслужений працівник культури України Сергій Пелюк (баян). Зазначимо, що разом із камерним оркестром «Концертино» також постійно виступають викладачі та кращі студенти ЗМУ. Концертні виступи цього колективу відбувалися не лише у Запоріжжі (на сцені Запорізької обласної філармонії, Запорізького обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара) та на концертних майданчиках міст і селищ Запорізької області, а й за межами регіону (зокрема в Будинку органної та камерної музики у Дніпрі). Концертні програми камерного оркестру ЗМУ періодично транслюються на телеканалах Запоріжжя й області. Також за участю музикантів і диригента цього колективу обласна телекомпанія створює передачі «Арт і Шок» і «Поза Форматом».

У свою чергу, репрезентантом камерно-ансамблевого мистецтва у творчій діяльності ЗМУ є камерний ансамбль «Містерія», створений у 2005 р. відомим запорізьким баяністом Сергієм Пелюком, який тоді займав посаду директора музичного училища. До складу ансамблю увійшли Ярослав Ревуцький (скрипка), Олена Кагановська (рояль), Сергій Пелюк (баян, акордина), Тетяна Снайдер (віолончель), Анатолій Собакар (контрабас), а також (із 2007 р.) Олександр Прилипко (бас). Нині цей колектив, котрий відзначається високою професійною майстерністю, мистецькими сміливими знахідками та постійним творчим пошуком, є візитівкою ансамблевого народно-інструментального виконавства регіону. З «Містерією» співпрацюють професійні композитори Запоріжжя, які входять до обласного осередку Національної Спілки композиторів України. Вагомі творчі надбання ансамблю підтверджені його досягненнями на мистецькому шляху.

Квінтет «Містерія» є лауреатом І Міжнародного фестивалю «Астор-фест» (2009, Київ), лауреатом Всеукраїнського фестивалю-конкурсу камерної музики ім. О. Зилоті (2011, Луганськ), володарем Гран Прі Міжнародного конкурсу камерних ансамблів (2012, Італія). Гастрольна концертна діяльність колективу виходить далеко за межі України. За період існування ансамблю його виступи проходили у багатьох містах України (Запоріжжі, Дніпрі, Кам'янському, Львові, Дрогобичі, Луцьку, Луганську), у Національній філармонії України у Києві тощо. У 2016 р. квінтет здійснив тур по містах Донецької області (Маріуполь, Велика Новоселівка, Мар'їнка). Щороку виступи ансамблю проводяться у Запоріжжі та інших містах області. Закордонні концерти «Містерії» відбулися у Вільнюсі, Каунасі, Шяуляї, Клайпеді (Литва), Ризі (Латвія), Ланчіано (Італія). Дискографія колективу містить такі записи: «Українські пісні» (1991, «Аудіо-Україна»), «Планета Астора» (2011, студія «Росток-Рекордз»), «Життя довжиною в танго» (2013), «Not tango only» (2015), (2008–2018 Music-review Ukraine ЗМУ).

За роки функціонування Запорізького музичного училища дипломи цього навчального закладу отримали понад 4 000 фахівців. Випускники училища працюють у театрах та обласній філармонії. Практично увесь склад Запорізького симфонічного оркестру також є випускниками закладу. Серед відомих запорізьких музикантів, котрі у різні роки навчалися в музичному училищі, можна відзначити імена Людмили Скориченко, Раїси Нечитайло, Лідії Пшеничної, Ольги Тихої, Наталії Бересневої, Валерія Константинова, художнього керівника хору «Запорожці» обласної філармонії Лілії Гринь, хормейстера цього ж колективу Сергія Черногора, композиторів – членів НСКУ Наталії Боєвої, Дмитра Савенка, Ганни Хазової та ін.

Серед колишніх випускників Запорізького музичного училища – провідні виконавці, викладачі, керівники творчих колективів, композитори, чимало з яких мають почесні звання «Народний артист», «Заслужений діяч мистецтва», «Заслужений робітник культури» тощо. Серед них – заслужений діяч мистецтв України Н. І. Боєва; заслужений артист України, професор Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського А. В. Ільїн, заслужений діяч мистецтв України, член Національної Спілки композиторів України та голова правління її Донецького відділення, професор Донецької

державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва, а з 2015 р. – професор Національної музичної академії України С. О. Мамонов; заслужений артист України А. Мінаков, доктор педагогічних наук Н. О. Біла; заслужений діяч мистецтв Росії, професор Красноярського інституту мистецтв В. І. Літвін; лауреат трьох міжнародних конкурсів вокалістів О. С. Репчинський; лауреат міжнародних конкурсів акордеоністів І. В. Завадський; художній керівник Національного театру народної музики та пісні «Золоте кільце» О. Г. Костюк (м. Москва, Росія) та багато інших.

Вагомим доказом високого професіоналізму сучасних вихованців Запорізького музичного училища стало присвоєння Національної премії України імені Тараса Шевченка 2020 р. у номінації «Театральне мистецтво» молодому українському митцю Іллі Розумейку – випускнику ЗМУ (клас гітари), котрий пізніше отримав вищу музичну освіту на композиторському факультеті Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського й у Віденській консерваторії. Найвищим творчим досягненням Іллі Розумейка є написана ним у співавторстві з Романом Григор'євим опера-реквієм «Іов» для підготовленого фортепіано, віолончелі, барабанів і голосів (2015 р., режисер В. Троїцький), яка з великим успіхом йде на сценах оперних театрів України та Європи (у Австрії, Польщі, Данії, Македонії та ін.). За версією конкурсу Music Theatre NOW 2018 цю оперу навіть було визначено однією з десяти найкращих опер світу.

Висновки. Запорізьке музичне училище імені П. І. Майбороди є одним із провідних центрів розвитку музичного мистецтва Запорізького краю. Протягом усього майже сторічного існування Запорізького музичного училища викладачі та студенти цього закладу проводять плідну музично-педагогічну, концертно-виконавську, мистецько-організаційну та соціокультурну роботу, орієнтовану на професіоналізацію і творчу активізацію музичного життя регіону.

У складі викладацького колективу училища і в минулому, і в сучасності є чимало відомих досвідчених музикантів, які виховали багато талановитих молодих фахівців, котрі гідно продовжують справу своїх наставників. Серед випускників ЗМУ, якими по праву пишається навчальний заклад, є відомі діячі музичного мистецтва та культури – артисти, композитори, педагоги.

Численні й різноманітні мистецькі колективи, що функціонують на базі Запорізького музичного училища, гідно репрезентуючи творчі досягнення своєї Alma mater, отримали широку популярність і професійне визнання як на регіональному рівні, так і далеко за межами України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Твердохліб Т. В., Трофіменко А. Є., Мельник М. І., Терещенко В. Л. Запорізьке державне музичне училище ім. П. І. Майбороди – 70. Запоріжжя : Дніпровський металург, 2003. 24 с.
2. Мельник М. І., Медведєва О. Л. Запорізьке державне музичне училище ім. П. І. Майбороди – 75 (1930–2005). Запоріжжя, 2005. 16 с.
3. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах (українська академічна школа). Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2010. Т. 5. С. 375–376.
4. Ржевська М. Ю. На зламі часів. Музика Наддніпрянської України першої третини ХХ ст. у соціокультурному контексті епохи. Київ : Автограф, 2005. 352 с.
5. Муха А. Українська музична енциклопедія. Київ, 2008. Т. 2. С. 130.
6. Мартинюк Т. В. Історико-теоретичні аспекти взаємовідношень географічного і соціокультурного чинників в явищі регіональної музичної культури (на прикладі Північного Приазов'я XIX – XX століть). Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 2004.
7. Беженарь О., Школенко Д. Історія Запорізької обласної філармонії (1939–2017). Запоріжжя, 2017. 126 с.
8. Грушкіна С. В. Жанрово-видова специфіка мистецтв Запорізького Приазов'я в культурному просторі регіону (остання третина ХХ – початок ХХІ ст.). Мелітополь : Мелітопольський державний університет ім. Б. Хмельницького, 2016. 260 с.
9. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини XIX ст. Київ : Видавництво Академії наук Української РСР, 1960. 190 с.
10. Росул Т. І. Музичне життя Закарпаття 20–30 рр. ХХ ст. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2002. 19 с.
11. Черепанін М. В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина ХХ ст. Київ : «Вежа», 1997. 324 с.
12. Шиманський П. Й. Музичне життя Волині 20–30 рр. ХХ ст. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. 21 с.
13. Рада міністрів Української РСР. Постанова № 259 Про увічнення пам'яті композитора П. І. Майбороди від 19 жовтня 1989 р. Київ.
14. Кононова О. Музична культура Харкова кінця XVIII – початку ХХ ст. Харків : Основа, 2004. 176 с.
15. Бусурманов А. П. Справочник баяниста. Москва, 1987. 424 с.
16. Богданов В. О. Деякі загальні міркування про роботу класів духових інструментів у музичних училищах при відділеннях ІРМТ Києва, Харкова та Одеси (1870–1917 рр.). Харків, 2006: *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв.* Вип. 8. С. 9–17.
17. Кравець В. Сторінки історії музичної освіти у Харкові: До 120-річчя Харківського музичного училища (хронограф історії ХМУ; з історії теоретичного відділу; С. С. Богатирьов творчий портрет; фотодокументи). Харків, 2003. 38 с.

18. Латанський С. В. Д'яченко Віктор Костянтинович. *Енциклопедія сучасної України.* URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=19788.

19. Атаманчук И. История запорожского музучилища в лицах и фактах. URL: https://misto.zp.ua/article/articles904.html (21.04.2010).

20. Иннокентий Иванов. URL: http://ru/about/team/artisty/innokentiy-ivanov/.

21. Офіційний сайт ЗМУ. URL: http://mayboroda.zzz.com.ua/.

22. Муха Е. Сергей Пелюк: «Выпускники Запорожского музучилища работают во многих странах». URL: http://sich.zp.ua/sergej-pelyuk-vypuskniki-zaporozhskogo-muzuchilishcha-rabotayut-vo-mnogikh-stranakh (02.10.2015).

23. 2008–2018 Music-review Ukraine ЗМУ ім. П. І. Майбороди. URL: http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/8FDEA2BC72F7C2BCC2257B09006F9B83?OpenDocument.

REFERENCE

1. Tverdokhlib T. V., Trofimenko A. Ie., Melnyk M. I., Tereshchenko V. L. Zaporizke derzhavne muzychne uchylyshche im. P. I. Maiborody 70. Zaporizhia Music School named after P. I. Maiboroda 70]. Zaporizhzhia, 2003: Dniprovskyi metalurh. 24 p. [in Ukraine]

2. Melnyk M. I., Medvedieva O. L. Zaporizke derzhavne muzychne uchylyshche im. P. I. Maiborody 75. [Zaporizhia Music School named after P. I. Maiboroda 75] (1930–2005)]. Zaporizhzhia, 2005. 16 p. [in Ukraine]

3. Davydov M. A. Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh (ukrainska akademichna shkola). [History of carrying out is on folk instruments (Ukrainian academic school)]. Lutsk: Volynska oblasna drukarnia, 2010. Vol. 5. pp. 375–376. [in Ukraine]

4. Rzhevska M. Iu. Na zlami chasiv. Muzyka Naddniprianskoi Ukrainy pershoi tretyny XX st. u sotsiokulturnomu konteksti epokhy. [On the fracture of times. Music of Ukraine of Naddnieprianschyna of first one third of XX of century is in the sociocultural context of epoch]. Kyiv, 2005: Avtohraf. 352 p. [in Ukraine]

5. Mukha A. Ukrainska muzychna entsyklopediia. [Ukrainian musical encyclopaedia]. Kyiv, 2008. Vol. 2. pp. 130. [in Ukraine]

6. Martyniuk T. V. Istoryko-teoretychni aspekty vzaiemovidnoshen heohrafichnoho i sotsiokulturnoho chynnykiv v yavyshchi rehionalnoi muzychnoi kultury (na prykladi Pivnichnoho Pryazovia XIX–XX stolit). [Historical-theoretical aspects of mutual relations of geographical and sociocultural factors are in the phenomenon of regional musical culture (on the example of North Pryazovia XIX–XX of centuries)]. Kyiv, 2004: Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho [in Ukraine]

7. Bezhenar O., Shkolenko D. Istoriia Zaporizkoi oblasnoi filarmonii (1939–2017). [History of Zaporizhzhya regional philharmonic society (1939–2017)]. Zaporizhzhia, 2017. 126 p. [in Ukraine]

8. Hrushkina S. V. Zhanrovo-vydova spetsyfika mystetstv Zaporizkoho Pryazovia v kulturnomu prostori rehionu (ostannia tretyna XX – pochatok XXI st.). [A Genre-specific specific of arts of Zaporizhzhya Pryazovja is in cultural space of region (last one third of XX is beginning of XXI of century)]. Melitopol, 2016: Melitopolskyi derzhavnyi universytet im. B. Khmelnytskoho. 260 p. [in Ukraine]

9. Zahaikevych M. Muzychne zhyttia Zakhidnoi Ukrainy druhoi polovyny XIX st. [Musical life of Western Ukraine of the second half of XIX of century]. Kyiv, 1960: Vydavnytstvo Akademii nauk Ukrainskoi RSR. 190 p. [in Ukraine]

10. Rosul T. I. Muzychne zhyttia Zakarpattia 20–30 rr. XX st. [Musical life of Zakarpattia 20–30 XX of century]. Kyiv, 2002: IMFE im. M. T. Rylskoho. 19 p. [in Ukraine]

11. Cherepanin M. V. Muzychna kultura Halychyny (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st. [Musical culture of Galychina (the second half of XIX is the first half of XX of century]. Kyiv, 1997: Vezha. 324 p. [in Ukraine]

12. Shymanskyi P. I. Muzychne zhyttia Volyni 20–30 rr. XX st. [Musical life of Volyn 20–30 XX of century]. Kyiv, 1999: NMAU im. P. I. Chaikovskoho. 21 p. [in Ukraine]

13. Rada ministriv Ukrainskoi RSR. Postanova № 259 Pro uvichnennia pamiati kompozytora P. I. Maiborody vid 19.10.1989 r. [Council of ministers of Ukrainian SSR. Resolution of № 259]. Kyiv [in Ukraine]

14. Kononova O. Muzychna kultura Kharkova kintsia XVIII – pochatku XX st. [Musical culture of Kharkiv of end of XVIII – to beginning of XX of century]. Kharkiv, 2004: Osnova. 176 p. [in Ukraine]

15. Busurmanov A. P. Spravochnyk baianysta. [A reference book of performer is on a bayan]. Moskva, 1987. 424 p. [in Russin]

16. Bohdanov V. O. Deiaki zahalni mirkuvannia pro robotu klasiv dukhovykh instrumentiv u muzychnykh uchylyshchakh pry viddilenniakh IRMT Kyieva, Kharkova ta Odesy (1870–1917). [Some general disserting upon work of classes of wind instruments in musical schools at the separations of IPMT of Kyiv, Kharkiv and Odesa (1870–1917)]. Kharkiv. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv magazin (2006) № 8. pp. 9–17. [in Ukraine]

17. Kravets V. Storinky istorii muzychnoi osvity u Kharkovi: Do 120-richchia Kharkivskoho muzychnoho uchylyshcha. [Pages of history of musical education in Kharkiv: To the 120year of Kharkiv musical school]. Kharkiv, 2003. 38 p. [in Ukraine]

18. Latanskyi S. V. Diachenko Viktor Kostiantynovych. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Diachenko Viktor Kostiantynovych] URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=19788 [in Ukraine]

19. Atamanchuk Y. Ystoryia zaporozhskoho muzuchylyshcha v lytsakh y faktakh [History of Zaporizhia Music School is in persons and facts] URL: https://misto.zp.ua/article/articles904 (21.04.2010) [in Russian]

20. Ynnokentyi Yvanov [Ynnokentyi Yvanov]. URL: http://.ru/about/team/artisty/innokentiy-ivanov/ [in Russin]

21. Ofytsiinyi sait ZMU [official web-site Zaporizhia Music School]. URL: http://mayboroda.zzz.com.ua [in Ukraine]

22. Mukha E. Serhei Peluk: "Vypusknyky Zaporozhskoho muzuchylyshcha rabotaiut vo mnohykh stranakh" [The graduating students of Zaporizhia Music School work in many countries]. URL: http://sich.zp.ua/sergej-pelyuk-vypuskniki-zaporozhskogo-muzuchilishcha-rabotayut-vo-mnogikh-stranakh (02.10.2015) [in Russian]

23. Music-review Ukraine. Zaporizke derzhavne muzychne uchylyshche [Zaporizhia Music School named after P. I. Maiboroda]. URL: http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/8FDEA2BC72F7C2BCC2257B09006F9B83?OpenDocument: (2008–2018) [in Ukraine]

УДК 7.04(477):2-274.4-047.37
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214472

Віталій КОЗІНЧУК,
orcid.org/0000-0002-8518-5686
доктор філософії, член Національної спілки художників України,
доцент кафедри богослов'я
ПЗВО «Івано-Франківська академія Івана Золотоустого»,
провідний науковий співробітник
Музею мистецтв Прикарпаття,
докторант
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) br_vitalik@bigmir.net

ЖАНРОВИЙ КАНОН В ІКОНОГРАФІЧНОМУ МИСТЕЦТВІ (НА ОСНОВІ ПРАЦЬ Г. К. ВАГНЕРА)

Наукове дослідження присвячене темі жанрового канону в мистецтві. Канон – це один із найважливіших та основоположних принципів, яким керуються під час створення церковного мистецтва. Була врахована християнська сакральна культура східного обряду, на основі якої сформувався іконографічний канон. Думки Г. К. Вагнера були використані для обґрунтування наукових досліджень. Проблема дослідження лежить у межах таких дисциплін, як богослов'я та мистецтво. У статті проаналізовано стан наукового вивчення канону в мистецтві. Нині вивчення іконографічного канону залишається надзвичайно актуальним в європейському мистецтві та богословському дослідженні. Перші наукові розробки були зроблені на початку XX століття. Першим дослідником жанрового канону був Георгій Карлович Вагнер. Тема жанрового канону в іконографії вперше досліджується в Україні.

Не одне покоління науковців ставить собі запитання, в чому ж полягала унікальність особливої художньої «мови» пам'яток сакральної традиції? Які джерела появи нетипових зразків іконографії, стилістики та канонічної інтерпретації святого образу? Відповідь на ці запитання криється в погляді на сакральну традицію як на явище з усім комплексом самобутніх, нетипових і новаторських рис щодо канонічних візантійських творів.

Українська культура має у спадок багатющу канонічну традицію, яка безумовно, найпотужніше виражена в іконописному мистецтві. Водночас культура ця, оскільки є малодослідженою, – одна з найбільш недооцінених у світі. Її історія – це не лише процес створення численних пам'яток – шедеврів людського генія світового значення, а водночас й історія тисячолітнього грабунку святинь, руйнування храмів, викрадень, фальшування та переписування історичних фактів. На жаль, Україна не змогла ще сповна оцінити ті втрати, яких зазнала наша національна культура, і цілком відновити свою історичну пам'ять. Тому привернення уваги до відомих і знаних реліквій цього періоду, які фактом своєї появи тісно пов'язані з історією та духовною традицією України, дасть змогу певною мірою заповнити цю прогалину. Збережені християнські реліквії, сакральна архітектура та ікони – це складники сакральної канонічної традиції.

Практичне значення визначається новизною наукового дослідження та отриманими результатами. Матеріал дослідження може бути використаний для подальших досліджень у галузі мистецтва та культурології.

Ключові слова: *жанр, канон, стиль, живопис, мистецтво.*

Vitalii KOZINCHUK,
orcid.org/0000-0002-8518-5686
Doctor of Philosophy (Ph.D), Member of the National Union of Artists of Ukraine,
Associate Professor at the Theology Department
Ivano-Frankivsk Academy Ivana Zolotoustoho,
Leading Researcher
The Ivano-Frankivsk Regional Art Museum,
Doctoral Student
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) br_vitalik@bigmir.net

GENRE CANON IN ICONOGRAPHIC ART (BASED ON THE WORKS OF G. K VAGNER)

Scientific research is devoted to the theme of the genre canon in art. The canon is one of the most important and fundamental principles that guides the artistic creation of church art.

Christian sacral culture of the Eastern rite was taken into account, on the basis of which the iconographic canon was formed. Vagner's thoughts were used to substantiate scientific research. The problem of research is lied at the boundaries of such disciplines as theology and the arts.

The article is analyzed the state of scientific study of the canon in art. Nowadays the study of the iconographic canon is remained extremely relevant in European art criticism and theological research. The first scientific developments were made in the early twentieth century. The first researcher of the genre canon was Georgy Karlovich Vagner. The theme of the genre canon in iconography is being explored for the first time in Ukraine.

Many a generation of scholars ask, what did the uniqueness of the special artistic "idom" seen in the monuments attributed to the sacred tradition? What are the sources of the emergence of atypical features of iconography, style and interpretation of the sacred image? One key to answer the above questions may be to look at the sacred tradition as a phenomenon comprising an entire corpus of original, atypical and innovative features as compared to Byzantine canonical art.

Ukrainian culture stands as an heir to the rich Christian canonical tradition which found its ultimate expression in icon painting. However, underexplored as it is, culture arguably remains also on the most underappreciated cultures worldwide. Its history is not only about the emergence of an extensive legacy including world-class masterpieces of human genius, but, more othen than not, it is also about a millennium-long despoliation of its holy sites, destruction of places of worship, misappropriation, bias and rewriting history. Unfortunately, Ukraine has not yet been able to fully fathom the scale of loss suffered by our national culture and completely regain its history memory. This is why, raising the awareness of celebrated and iconic relics of the princely period, which, through their emergence, are closely linked to the history and spiritual tradition of Ukraine, will contribute to filling this gap in Ukrainians' collective memory to some extent. Preservet Christian relics, sacred architecture and icons all to them are components of the sacred canonical tradition.

The practical meaning is determined by the novelty of the scientific research and the results obtained. The material of the research can be used for further investigate in the fields of art and culturology.

Key words: *genre, canon, style, painting, art.*

Постановка проблеми. Автор ставить перед собою наукове завдання дати читачеві ґрунтовне уявлення про жанровий канон в іконографічному мистецтві. Під жанрами розуміються історично сформовані образотворчі структури, іманентно наділені певним змістом, тобто як такі, що виражають певний аспект думки (змісту). Вивчення жанрів має інші важливі сторони. Якщо жанри представляють поперечний розріз крізь товщу художніх явищ, то, цілком природно, чим точніше буде загальна картина жанрів, тим цей розріз буде повніше висловлювати художній кругозір епохи і пізнавально-філософський потенціал мистецтва. На такій базі можна більш успішно порівнювати давньоруське мистецтво з мистецтвом інших країн. Можна буде бачити, який жанр (жанри) був найбільш сприятливим для розвитку реалістичних тенденцій, яких саме і які сторони цих тенденцій були провідними.

Ця робота є серйозною спробою порушити і розглянути питання про значення жанрових утворень в українському сакральному мистецтві. Автор аналізує маловивчені проблеми напрочуд складної теми. Широта асоціацій, глибоке знання пам'яток давньоукраїнського мистецтва дає змогу автору різносторонньо висвітлити зародження ранніх форм жанрів в українському сакральному мистецтві і показати особливості їх розвитку до XV ст.

Аналіз досліджень. Формування жанрового канону у вітчизняній мистецтвознавчій літературі висвітлено досить поверхово і загально. Найбільшим дослідником у цій області вважається Г. К. Вагнер. Вагнер послідовно розширював коло своїх наукових спостережень на пам'ятки давньоруського живопису XI–XV ст. Підсумком його аналітичних міркувань з'явилася книга «Проблема жанрів у давньоруському мистецтві» (Вагнер, 1974). Як побачить читач, викладений у ній матеріал призводить до вельми серйозного і переконливого висновку, що поняття жанру з повним правом може бути застосоване до прадавнього українського сакрального мистецтва поряд із такими усталеними поняттями, як «стиль», «композиція», «образна система» та ін.

В іншій книзі Г. К. Вагнера «Канон і стиль у давньоруському мистецтві» велика увага приділена темі стилів у мистецтві XVI та XVII ст. Однак питання жанрів тут теж залишається актуальним, оскільки це чисто стилістичне судження може виявитися необґрунтованим. Вагнер у книзі старається донести до читача думку, що давньоруське сакральне мистецтво зовсім не випадає із загальноєвропейського стилістичного процесу, а отже, проблема стилю, яку він ставить, полягає у визначенні специфіки тих художніх форм, в які давньоруське мистецтво вилилося (Вагнер, 1987).

Ще одна книга Г. К. Вагнера, присвячена темі мистецьких жанрів, називається «Мистецтво мислити в камені». Тут автор розкриває свій досвід аналізу функціональної типології пам'яток давньоруської архітектури. На відміну від попередніх робіт, розвиток церковної архітектури він розглядає з точки зору її службових функцій. У книзі представлені обширні матеріали про жанри в давньоруському культовому мистецтві (Вагнер, 1990).

Мета статті – розглянути основні принципи жанрового канону в культовому живописі, проаналізувати маловивчені проблеми актуальної теми розуміння історії українського мистецтва на основі спостережень мистецтвознавця Г. К. Вагнера, дослідницький інтерес якого був зосереджений на аналізі та семантичній систематиці.

Виклад основного матеріалу. Прадавнє українське християнське мистецтво зовсім не має якогось там надзвичайного стану серед інших мистецтв у сенсі його зв'язків із реальним життям. Основою цього зв'язку була багатогранна духовно-практична потреба в художньому закріпленні різних аспектів ставлення до дійсності, в тому числі і фантастичних уявлень про неї. Різні аспекти народжували певний лад художніх образів, певний смисловий їх зміст, тобто кожен з аспектів мав свій предмет зображення, своє розуміння зображуваного (іконологія), що накладало свідомо зумовлені виборчі обмеження на сюжет, вибір фігур, їх функції та характеристики, на тип зовнішніх і внутрішніх зв'язків між фігурами і т. д. Це своєю чергою зумовлювало композицію, просторово-часові параметри і всі інші елементи зображення. Усе разом узяте утворило складні художні структури, лише зовні закріплені графічною традицією (іконографія) внутрішні змістовні форми, структурні (залежно від аспекту) типи, які ми і називаємо жанрами, а найбільш архаїчні з них – протожанрами.

Жанрові структури були «жорсткими» в сенсі відповідності форми змісту. Але між виразно вираженими жанрами були різні багатогранні, часом ледь вловимі переходи або свого роду «проміжні жанри». Відомо, що на такі перехідні жанри дуже багата культура середньовіччя. Для них уже тоді було вироблено спеціальну назву – «проміжний рід» .

На основі суджень Г. К. Вагнера можемо сформулювати теоретичні висновки:

1) жанр представляє внутрішню форму художнього твору. Структура цієї форми об'єднує твори подібного роду, робить їх одножанровими;

2) жанр мистецтва може мати свій «жанровий стиль», який залежно від актуальності та популярності жанру здатний впливати на інші, перш за все, родинні жанри. Таким чином, жанр поряд з ідейно-тематичним змістом й образною системою виступає як фактор стилю;

3) разом із тим жанр може визначатися панівною стильовою тенденцією, тобто виступати не тільки фактором, але й носієм стилю, яким ані ідейно-тематичний зміст, ані образна система прямо не є;

4) композиція є нижчим рівнем жанрової структури художнього твору, але теж є важливим носієм стилю.

За Вагнером, всі зазначені особливості жанрової проблеми підкоряються загальній теорії стилю і можуть відіграти велику роль у розробленні теорії давньоруського мистецтва.

До найважливіших історичних висновків належать наведені нижче.

І. Розмаїття жанрових форм давньоруського мистецтва.

Виділені нами ранні форми були досить багаті і розвинені, щоб охоплювати всі сторони духовного життя: догматичну, оповідальну і репрезентативну. Відповідно до цих важливих сторін і групувалися жанри, утворюючи свого роду жанрові асоціації. Відтворимо ці асоціації в синхронічному розрізі.

А. Жанри символіко-догматичні

Сюди входять обрядово-космогонічний і епічно-дидактичний жанри слов'янського мистецтва; символіко-догматичний, лірико-догматичний, а також символіко-похвальний, похвально-космогонічний, символіко-філософський, деісусний, власне символічний, символіко-літургійний, есхатологічний і гімнографічні жанри мистецтва XI–XV ст. (Вагнер, 1974: 78–93).

Б. Жанри розповідні

Вони включають казково-епічний жанр слов'янського мистецтва; легендарно-історичний (із піджанром чудес), історичний, припливний (паремійний), символіко-героїчний, придворно-розважальний, обрядово-побутовий і житійний жанри (Вагнер, 1987: 9–24).

В. Жанри репрезентативні

Тут об'єднуються персональний (із переходом у портретний), ктиторсько-патрональний жанри.

Поза жанровими групами залишилися атрибутивний, тератологічний жанри і т. д. У процесі детального розроблення класифікації і вони, звичайно, знайдуть своє місце. Нині це не є надто важливим (Вагнер, 1974: 175–187).

ІІ. Специфічність просторово-часових уявлень.

Вони зовсім не були «епохальними», як думають деякі дослідники, але перебували в тісній залежності від жанру. Для символіко-догматичних жанрів, а також для персонального жанру характерні позачасові і позапросторові уявлення як вираз «вічності». В області оповідних жанрів просторово-часові уявлення тяжіли до історизму, як би він не був умовний і обмежений.

Цілком ймовірно, просторово-часові уявлення вже у розглянутий час були більш диференційованими, але для затвердження цього потрібна спеціальна дослідницька робота.

Звичайно, просторово-часові концепції розвивалися історично, причому впливали одна на одну (знову-таки залежно від жанру!). Але поступальний рух полягав не в зміні однієї концепції іншою, а в поступовій конкретизації всіх їх.

III. Кожній жанровій групі властивий свій тип людського образу (образу святого, божества). Все ж нині ми можемо сказати, що:

а) для *символіко-догматичних жанрів* характерний в основному концепційний, а не подієвий типаж людини (образу), він дедалі більше відходить у бік власне персонального у міру виключення його із сюжетних зв'язків. Суб'єктивне й об'єктивне в ньому знаходяться в складних взаємовідносинах. Про такі образи, як Пантократор на куполі Київської Софії або Оранта в апсиді того ж храму, не можна сказати, що вони суб'єктивні. Але вони й не цілком розчинені в зовнішньому. Розвиток тут йшов у бік суб'єктивізації, і, наприклад, Звенигородський «Спас» Андрія Рубльова набагато більше суб'єктивний, аніж об'єктивний;

б) для *оповідних жанрів* характерний подієвий тип, що виражається головним чином зовні, у стосунках з об'єктами, що його оточують;

в) зрештою, *репрезентативні жанри* характеризуються пануванням персонального типу, який психологічно найбільш самозаглиблений і суб'єктивний.

Для більш наочного доказу того, що виділені нами жанрові образи-типи дійсно є жанровими, розглянемо їх коротко на матеріалі одного образу, наприклад апостола Петра.

Іконографічні ознаки апостола Петра добре відомі. Але як по-різному трактується його вигляд у розглянутих нами жанрах! У легендарно-історичному жанрі, наприклад, у «Преображенні», він виступає як одна з активно діючих осіб, краще сказати – фігур, бо вся увага художників зверталася саме на трактування постаті, її пози, жестикуляції і т. п. Фігура Петра позначена великою природністю. При цьому, як ми бачили, в легендарно-історичному жанрі були можливі і профільні зображення Петра.

У символіко-догматичному жанрі («Євхаристія») природність пози зменшується, збільшуються риси церемоніальності: руху і жести набувають характеру найбільшого благоговіння. Вони співвідносяться з рухами і жестами сусідніх фігур вже не за подієвою, а а концепційною ознакою. Профільне розташування фігур ще принципово можливе, але зображення її в падінні, як у «Преображенні», взагалі неприпустимо. Адже в символіко-догматичному жанрі зображувалося щось вічне…

У деісусному жанрі апостол Петро – один із найважливіших прохачів за порятунок людей. Він теж схильний, як і в «Євхаристії», але в цьому відмінюванні немає розчинення особистості, апостол зберігає високу достойність. Прояв внутрішніх почуттів досягається не стільки в згорбленості всієї фігури, скільки в зосередженому схилі голови. У виразі обличчя зростають риси індивідуального духовного і душевного життя.

Зрештою, в персональному жанрі в лику Петра злилося і загальне, і конкретне. Це і «стовп християнства», і «камінь віри», і проповідник, і мученик, і навіть просто людина, що одного разу зріклася Христа. Звідси багатство психологічних характеристик, репрезентативність, «портретність» і… фронтальність.

У встановленні жанрових систем набагато більше об'єктивності, ніж у різних стилістичних характеристиках, що застосовуються без урахування жанрів, і тому до певної міри «апріорних», вирушаючи від жанрової ситуації розглянутої епохи в розвитку мистецтва, ми отримуємо змогу наблизитися і до визначення стилю, якщо не у всіх його категоріях, то хоча б в переважному характері.

Значення жанрів для проблеми стилю має і більш конкретну сторону, якщо ми будемо розглядати жанрову еволюцію не сумарно, а диференційно. Звичайно, найбільшою внутрішньою динамічністю відрізнялися розповідні жанри, вони були головними носіями «елементів реалістичності», більше зробили для наближення ікони (або релігійної фрески) до майбутньої картини. Саме тут розроблялись художні ідеї простору, драматичні дії, емоційних взаємин персонажів і т. д. Звідси згодом вийдуть *батальний і побутовий жанр*, а також *пейзаж* і навіть *натюрморт*. Чимало вклав у цей процес і *персональний жанр*, без суб'єктного типажу якого був би немислимим перехід до портрета. У зазначених жанрах розвалися і деякі епічні риси – лірико-героїчні образи змієборців, уособлення, поетична метафоричність взагалі. Просякнутість усього давньоруського живопису «епічним початком» жанровою проблематикою не підтверджується. Мабуть, епічність треба розуміти більш конкретно.

Нині перед дослідниками жанрової структури і системи українського мистецтва відкриваються дуже широкі перспективи і немає сумніву в тому, що вже найближчим часом у нас в Україні будуть зроблені важливі і цікаві відкриття. Разом із цим і наука мистецтвознавчого, культурологічного і богословського характеру про українське сакральне мистецтво стане справді сучасною наукою.

Висновки. Кожен жанр створив свою мову форм і умови художнього розвитку, визначаючи його багатство і складність, стримуючи або, навпаки, прискорюючи його темп. Так, для художнього ладу догматизованих жанрів типові абстрагування, симетрія, статика, відчуженість від часу і просторового середовища. Навпаки, для ладу оповідних жанрів характерні риси конкретизації, живий асиметрії, деякою динаміки, а також певні ознаки простору і часу; при цьому діючі особи зображувалися у взаємодії один з одним залежно від вмісту сюжету. Розповідні жанри сприяли прояву «елементів реалістичності» і намічали шлях до майбутньої картини. Жанр одноосібних зображень поєднував абстрагування з конкретизацією, він зосереджував увагу художника на виявленні індивідуальних рис того чи іншого персонажа. Тут створювалися особливо сприятливі умови для зародження реалістичних тенденцій, що позначилося, зокрема, на особливій психологічній виразності зображень Богоматері з немовлям Христом.

Таким чином, автору на основі особистих роздумів та наукових доробків Г. К. Вагнера вдалося переконливо показати, що кожен жанр вимагав і викликав до життя свої особливі художні прийоми, сприяв складанню тих чи інших подібних концепцій. Вітчизняна іконографія ж була лише графічною фіксацією цих жанрових «канонів». Облік жанрів у давньоруському мистецтві дає змогу точніше і конкретніше зрозуміти діалектику руху його стилю.

Виявлення живої і історично закономірної динаміки жанрів в українському сакральному мистецтві вкотре з нового боку переконливо спростовує живуче примітивне уявлення про споконвічну нерухомість і надмірну статичність давньоруського мистецтва, що нібито замкнене в жорстких рамках церковно-богословської ідеології і залежить лише від її змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вагнер Г. Проблема жанров в древнерусском искусстве. Москва : Искусство, 1974. 268 с.
2. Вагнер Г. Канон и стиль в древнерусском искусстве. Москва : Искусство, 1987. 288 с.
3. Вагнер Г. Искусство мыслить в камне. Москва : Наука, 1990. 256 с.

REFERENCES

1. Vagner G. Problema zhanrov v drevne-russkom iskusstve [The problem of genres in ancient Russian art]. Moscow : Art, 1974. 268 p. [in Russian].
2. Vagner G. Kanon i styl v drevnerusskom iskusstve [The canon and style in ancient Russian art]. Moscow : Art, 1987. 288 p. [in Russian].
3. Vagner G. Iskusstvo myslit v kamne [The art of thinking in stone]. Moscow : Nauka, 1990. 256 p. [in Russian].

УДК 741.7(477=411.16=512.19)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214473

Зінаїда КОСИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-6416-5037
кандидат мистецтвознавства
молодший науковий співробітник відділу образотворчого та декоративного мистецтва
Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології
імені М. Т. Рильського Національної академії наук України
(Київ, Україна) zinaida.kosytska@gmail.com

ВИРІЗКИ З ПАПЕРУ ЄВРЕЙСЬКИХ ТА КРИМСЬКОТАТАРСЬКИХ МАЙСТРІВ УКРАЇНИ

У статті розглянуто генезу, еволюцію й основні тенденції мистецтва паперової вирізки, яке було поширене серед єврейського та кримськотатарського населення України. Основні етапи розвитку цього виду декоративної творчості охарактеризовано хронологічно: твори єврейських майстрів – від другої половини XIX століття, роботи кримськотатарських митців – від початку XX століття і дотепер.

Серед єврейського населення паперові вирізки називають: рейзеле, мізрахи («східники»). Упродовж кількох століть сформувалися типові композиції цих оздоб, переважну частину яких виготовляли на зразок прямокутника з вертикальним спрямуванням дзеркально-симетричного зображення. Радіальна симетрія характерна для орнаментальних зразків, вирішених на зразок розети, квадрата, прямокутника. Найпоширеніші мотиви: мінора, леви, олені, птахи, різні рослинні елементи, як-от виноград, квіти, галузки, листя тощо. У музейних колекціях міста Львова збереглися раритети цього виду декоративного мистецтва, датовані початком XX століття, у яких ми простежуємо деякі спільні риси з українськими народними витинанками, а також низку відмінностей. Після Другої світової війни, через Голокост, на тривалий час цей вид мистецтва згасає, в останній чверті XX століття спостерігаємо його активне відродження. Така тенденція триває дотепер. В останні десятиліття до техніки вирізування з паперу все частіше долучаються професійні художники.

У статті йдеться також про паперові вирізки «оймá» кримськотатарських майстрів; такі вирізки були поширені як допоміжний вид мистецтва для створення орнаментальної вишивки. Вишивальниці найчастіше власноруч вирізували для своїх робіт паперові трафарети, а найкращими ділилися з місцевими митцями. Сьогодні «оймá» відроджуються в оформленні поштових листівок і як декор для дзеркал, шибок, стін.

Експонати українських музейних колекцій та зразки, збережені за кордоном й опубліковані в наукових розвідках, а також твори сучасних митців представляють вирізані твори з паперу єврейських і кримськотатарських майстрів України як яскраве багатогранне явище в декоративному мистецтві цих народів та в культурному просторі всієї України.

Ключові слова: *вирізки з паперу, народна творчість, народний майстер, декоративне мистецтво, єврейське населення України, кримськотатарське населення України.*

Zinaida KOSYTSKA,
orcid.org/0000-0002-6416-5037
Ph. D. in Art Studies,
Junior Researcher at the Fine Arts, and Decorative and Applied Arts Department,
Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology of National Academy of Sciences Ukraine
(Kyiv, Ukraine) zinaida.kosytska@gmail.com

PAPER-CUTTING ART PIECES OF JEWISH AND CRIMEAN TATAR MASTERS OF UKRAINE

The article considers the genesis, evolution and main trends of the paper cutting art, which was widespread among the Jewish and Crimean Tatar population of Ukraine. The main stages of this kind of decorative art are characterized chronologically: works by Jewish masters – since the second half of the XIXth century, while works of Crimean Tatar artists – since the early XXth century until our times.

Among the Jewish population, papercuts are called Rojzelach, Mizrachy (eastward articles). Over a few centuries, typical compositions of these decorations have been formed, most of which were made in the form of a rectangle with a vertical direction of its reflection symmetric picture. Radial symmetry is characteristic of ornamental patterns, designed like a rosette, square, or rectangle. The most common motifs are Menorah, lions, deer, birds, and various plant elements: grapes, flowers, twigs, leaves, etc. In museum collections of Lviv are preserved the rarities of this kind of decorative art bearing a date of the early XXth century. In them, we can trace common features with Ukrainian folk paper cutting art pieces, though a number of distinctions. Upon World War II, due to the Holocaust, this kind of art had faded for a long

time; yet, in the last quarter of the XXth century, we can observe its active revival. The last trend lasts to this day. In recent decades, professional artists have become more and more involved in the technique of paper cutting.

The article also deals with paper-cutting art pieces "oymá" of Crimean Tatar masters, which were distributed as an auxiliary kind of art for creating ornamental embroidery. Embroideresses often cut paper stencils for their works with their own hands, and shared the best ones with local craftsmen. Nowadays, "oymá" are being revived in ornamenting postcards, as well as a decor for mirrors, windowpanes, and walls.

Display units of Ukrainian museum collections and patterns preserved abroad and published in scientific studies, as well as works by modern artists, represent scraps of paper of Jewish and Crimean Tatar masters of Ukraine as a brilliant multifaceted phenomenon both in the decorative art of these peoples, and in the Ukrainian artistic space in general.

Key words: *paper-cutting art pieces, folk art, folk master, decorative art, Jewish population of Ukraine, Crimean Tatar population of Ukraine.*

Постановка проблеми. Українські витинанки вже давно посіли гідне місце серед інших видів народного мистецтва і визнані як самобутній та самодостатній вид творчості. Утім, вирізування паперових оздоб для оформлення власного житла чи різних побутових речей було відоме не лише серед українських майстрів. Це мистецтво було поширене також у побуті інших народів, які з давніх часів проживають на теренах України, насамперед серед єврейських та кримськотатарських митців. Творчість у техніці вирізування з паперу у побуті цих народів маловивчена, тому постає потреба в дослідженні генези, еволюції та тенденцій цього мистецтва за хронологічними межами, від часів, коли воно починає поширюватися на теренах України, і дотепер. В останні десятиліття спостерігаємо помітне відродження цього виду мистецтва, тому розвідки про нього сприятимуть поглибленому вивченню декоративного мистецтва України загалом та зменшенню лакун в історії еволюції саме цього виду творчості. У статті висвітлено різні етапи розвитку мистецтва вирізування з паперу як самодостатнього явища в художній культурі єврейських і кримськотатарських народів, майстри яких є жителями України.

Аналіз досліджень. Розвідки про використання техніки вирізування з паперу єврейськими та кримськотатарськими митцями України починають з'являтися від першої чверті XX ст. Насамперед ідеться про народних єврейських майстрів, творчість яких у 1924 р. у виданні "Wycinanki i ich prezeobrażenia" згадує дослідник Є. Франковський (Frankowski, 1924). У контексті вивчення мистецтва польської витинанки автор представляє разом із творами тогочасних польських народних майстрів також і єврейські витинанки, яким присвячує окремий розділ. Важливі матеріали загального характеру взято із видань: "Słownik terminologiczny sztuk pięknych" (Słownik, 1976), «Нариси з історії та культури євреїв України» (Нариси, 2009), а також з нарисів про єврейську культуру З. Кауфмана (Кауфман, 2012). У статті О. Канцедікаса, присвяченій творам єврейських майстрів, також згадано цей вид мистецтва (Канцедикас, 1989). Детальнішу інформацію про традиційні паперові вирізки, поширені серед єврейського населення, висвітлено в передмові до альбому польської художниці М. Голомб, яка сама є авторкою багатьох мізрахів, виконаних у техніці вирізування (Gołab, 2006)[1]. Згадки про єврейські витинанки, поширені на Поділлі в першій третині XX ст., знаходимо у статті українського вченого Є. Котляра (Котляр, 2014). Окремі твори цього виду мистецтва, виготовлені на території Галичиини у XVIII – першій третині XX ст., усебічно проаналізувала Н. Левкович (Левкович, 2015).

Паперові й картонні вирізки майстрів кримськотатарського населення досліджувала А. Акчуріна-Муфтієва (Акчуріна-Муфтієва, 2005). Деяку інформацію було почерпнуто з українських популярних видань останніх десятиліть та низки статей в інтернеті. Проте згадані наукові й науково-популярні публікації не містять цілісного аналізу декоративної спадщини народних майстрів і професійних художників України, які в різний час виготовляли паперові твори декоративного мистецтва в такій техніці. Розвідка доповнена польовими матеріалами авторки й аналізом експонатів вітчизняних музейних колекцій.

Мета статті – представити історію розвитку техніки вирізування з паперу серед єврейського та кримськотатарського населення України, визначити основні етапи його еволюції, ввести до наукового обігу неопрацьовані раніше зразки музейних вітчизняних колекцій, поширити інформацію про ці раритети, а також познайомити широкий загал із кращими роботами сучасних професійних художників, які працюють у техніці вирізування з паперу та проживають в Україні.

[1] Принагідно висловлюю щиру подяку директорові Інституту юдаїки Леоніду Кушелевичу Фінбергу за можливість працювати із цією книгою, доступною в бібліотеці Інституту, а також за різні інші видання цієї книгозбірні.

Виклад основного матеріалу. Паперові витинанки українських майстрів давно представляють цей вид творчості як своєрідну й виразну складову частину культури України. Наукові публікації про історію витинанок та її сучасний стан засвідчують, що мистецтво вирізування в Україні – це специфічне, самобутнє явище українського народного мистецтва, техніка якого на теренах наших земель має давнє коріння; вона була відома ще до виникнення паперу (Косицька, 2009: 207). Паперові хатні оздоби-витинанки переживали різні періоди сплеску й згасання, віддзеркалювали всі провідні ознаки та процеси розвитку художньої культури України.

Надзвичайно важливо, що техніку вирізування з паперу в Україні використовували не лише українці-селяни, а згодом і професійні художники. Серед інших народів, що здавна мешкають на території України, також були сформовані власні традиції виготовлення вирізаних паперових оздоб. Так, задовго до становлення стилістики й техніки паперового хатнього декору в українських оселях у єврейських родинах також мала поширення техніка рейзеле[2] для вирізування паперових символів – ажурних вирізок, яким часто надавали подібності із трояндами – одним із символів Ізраїлю. Із паперу вирізали й мізрахи[3] – таблички для східної стіни синагоги чи житла (Słownik, 1976: 495), в українському середовищі їх ще називали «східниками» (Котляр, 2014: 1477). На зразок рейзеле виготовляли також святкові серветки до свята Суккот[4], оздоби для вікон будинків чи синагог на свято Шавуот[5], іноді паперові вирізки виготовляли до свята Сімхат Тора[6]. Траплялося, що рейзеле використовували як талісмани для породіль (Кауфман, 2012: 27). Найперша відома згадка про паперові вирізки серед єврейського населення походить з Іспанії від середини XIV ст., коли рабин Шев-Тов Ісаак Ардутьє (Shew-Tov ben Isaac ben Ardutiel) узимку не зміг написати листа своїм близьким через холод у кімнаті, оскільки замерзло чорнило. Тоді він вирішив зафіксувати побажання на папері, вирізавши ножицями літери й поширені символічні зображення. Із часом усталилася форма й символіка такого декору, значну частину в ньому становили різні мотиви, пов'язані з фауною та флорою, що є традиційними для єврейського мистецтва, як-от: мінора, леви, пави, інші птахи та звірі, виноград, різні квіти, листя, а також написи – цитати з Біблії (Gołab, 2006: 3). О. Канцедікас зазначає, що цей вид своєрідного ремесла серед євреїв виник у тісному зв'язку із прикрашенням побуту, тому не призначений саме для свят, особливо важливу обставину вчений вбачав у схожості орнаментики єврейських паперових вирізок із декором на металевих виробах, у розписах традиційних шлюбних договорів «ктубот», а також на різьблених надгробних пам'ятниках «мацев» та фресках у синагогах (Канцедикас, 1989: 39). Чудові зразки такої творчості ми можемо спостерігати в культурі євреїв, які жили в Білорусі, Литві, Україні. Рейзеле традиційно виконують функцію декору, у якому релігійні почуття невіддільні від естетичних, є важливою складовою частиною обрядових звичаїв.

Хвиля активного розвитку паперових художніх вирізок серед єврейського населення в Європі припадає на кінець XVII – початок XX ст. У різних общинах і на різних територіях вони відрізнялися за технікою виконання та домінуванням певних мотивів. Мистецтвознавці пов'язують явище з постійною наявністю матеріалу, який в Україні починають активно виробляти в першій половині XIX ст. (Стеблій, 2009: 42). Також науковці зазначають, що вирізки з паперу набули значного поширення в тих місцевостях, де мали розповсюдження подібні вироби місцевих майстрів (Канцедикас, 1989: 39). Уважається, що у Східній Європі активне поширення цієї техніки запозичено з української традиції вирізування витинанок (Нариси, 2009: 305).

Раніше мистецтвом вирізування серед євреїв могли займатися тільки чоловіки, найперше ті, які навчалася в релігійних школах (єшив) (Еврейский, 2010: 17). Зокрема, це мізрахи, ктубот, для виготовлення яких використовували ножиці, ножі, різачки. Для дівчат були винятки, вони могли прикрашати невеликими вирізками без написів обкладинки зошитів чи рукописних довідників лише за допомогою ножиць (Gołab, 2006: 4). Багато рейзеле можна віднести до справжніх шедеврів художньої майстерності, які вражають невичерпною

[2] Від слова «розочка» – ідиш.
[3] Мізрах – дослівно «схід». У синагогах і домівках мізрахи кріплять на східну стіну для акцентування напрямку в бік Єрусалима, куди потрібно звертати обличчя під час молитви.
[4] Суккот в юдаїзмі – одне з трьох визначних свят, пов'язане з подіями, коли єврейське населення подорожувало Синайською пустелею. Перед святом будують «шалаші», у яких живуть упродовж восьми днів, часто стіни «шалашів» прикрашають вирізаними оздобами.
[5] Шавуот – спільне свято в юдаїзмі та християнстві (П'ятидесятниця). Основний релігійний зміст свята – дарування євреям Тори на горі Синай під час виходу з Єгипту.
[6] Сімхат Тора (з івр. – «Радість Тори») – свято, яке завершує цикл осінніх святкових днів. Під час його відзначення юнаки і чоловіки танцюють у синагозі, тримають водночас у руках сувої Тори, оздоблені додатково до свята паперовими вирізками.

фантазією, тонким ажурним виконанням. У цих творах широко використана єврейська символіка, розміщена за дзеркальною симетрією, а також каліграфічно написані фрагменти різних релігійних текстів. У рейзеле всі частини мають бути пов'язані одна з одною, жодна з них не може затуляти іншу, що символізує спільність єврейського народу, його взаємну терпимість. Оздоби традиційно купували чи дарували. Рейзеле, створені в Польщі, багато в чому нагадують місцеві вирізки (Frankowski, 1924: 43; Кауфман, 2012: 27). Роботи, виготовлені майстрами, які мешкали в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст., мали подібність з українськими витинанками. Це засвідчують зразки, збережені в Музеї етнографії та художнього промислу Інституту народознавства Національної академії наук України[7]. Утім, композиція, сюжет і орнамент завжди зберігали своєрідний єврейський акцент. Сьогодні художні особливості авторських рейзеле й мізрахів не такою мірою пов'язані із традиціями вітчизняних митців, оскільки майстри сучасності працюють переважно за власною відмінною стилістикою, яка може базуватися на різних естетичних уподобаннях.

Яскравим прикладом поширення техніки вирізування з паперу серед єврейського населення в Україні, зокрема мізрахів, є зразок, виконаний у Галичині, датований 1875 р. (Левкович, 2015: 19). Кольорова гама цього панно вичерпується яскраво-червоним тлом, частково заповненим чорним чорнилом, і накладеною на нього витинанкою ледь пожовклого паперу[8]. Мізрах має симетричну композицію, у її центрі розміщено зображення менори з вибагливо переплетеними ріжками – свічник своєрідно продовжує розташоване під ним символічне дерево життя. Слони в нижній частині фланкують посудину, з якої дерево «проростає». Місце переходу стовбура у свічник позначено клеймом із написом «мізрах» (івритом), з боків зображено двох левів, опертих на задні лапи. У представленому трактуванні спостерігаємо вплив геральдичних композицій. «Загалом образи мізраха нагадують райський сад» (Левкович, 2015: 19).

Мізрах із м. Підкаменю (нині – смт Бродівського р-ну Львівської обл.), датований 1877 р., зберігається в колекції Єврейського музею м. Нью-Йорка (Левкович, 2015: 19). У його центральній частині розташовано зображення абстрактного кількаярусного храму з куполом, чотирма колонами та менорою посередині. Серед стилізованої орнаментики фігури левів, невеликих птахів, орла. Особливої самобутності мізраху надає нижній бордюр, у численних клеймах якого представлені різні тварини і птахи: олені, вівці, півні, голуби тощо.

Дотепер збереглися мізрахи XIX ст. з Волинської губернії, а також початку XX ст. з Галичини, у яких є зображення оленів, левів, птахів, риб в оточенні рослинної орнаментики (Зеленченко, 2013). Вціліла вирізка з Волині, частково розфарбована жовтими і блідо-зеленими фарбами й укладена на коричневе тло. У творі з Галичини на фіалковому тлі виразно контрастує біла рослинна орнаментика, окремі силуети тварин декоровано червоними відтінками. Кожен мотив «має глибоке символічне значення, яке можна прочитувати на різних рівнях інтелектуального й емоційного сприйняття» (Левкович, 2015: 19).

Важливо, що єврейські витинанки на початку XX ст. були експоновані на виставках у Львові, що свідчить про значне поширення цього виду мистецтва в Україні, насамперед у західних регіонах. Фонди Музею етнографії та художнього промислу Інституту народознавства Національної академії наук України зберігають дев'ять автентичних виставкових екземплярів, серед яких орнаментальним декором оформлено два розеткові, один квадратний, один прямокутний зразки, крім них, є також п'ять прямокутних творів сюжетного вирішення з парними дзеркально-симетричними антропо-, зоо- й орнітоморфними силуетами та різними рослинними елементами[9].

У результаті аналізу вирізок розеткової форми, створених на основі радіальної симетрії, зазначимо, що одна з них має 8, інша 16 рапортів. На них орнаменти створено переплетенням лінійних м'яких форм, переважно однакових усюди за шириною; лише окремі потовщення творять відповідні ритмічні виразні акценти. Наступний експонат квадратної форми виконано також за принципом радіальної симетрії (8 рапортів), у центрі він має розетковий мотив і обрамлення на зразок зигзагоподібної «кривульки», розташованої між двома прямими (Рис. 1)[10].

[7] Музей етнографії та художнього промислу Інституту народознавства Національної академії наук України, інв. № ЕР 82366, ЕР 82379.
[8] Приватна колекція.
[9] Музей етнографії та художнього промислу Інституту народознавства Національної академії наук України, інв. № № 82359, 82360, 82362, 82363, 82365, 82366, 82368, 82379, 82380.
[10] Музей етнографії та художнього промислу Інституту народознавства Національної академії наук України, інв. № ЕР 82379.

Ще одна вирізка прямокутної форми повторює попередню схему, її центральним ромбічним елементом є також символічна квітка в оточенні лінійної орнаментики й декоративної рами, що сформована з елементів, які можуть нагадувати літеру «Ж».

Усі сюжетні витинанки цієї колекції дзеркально-симетричні. Лише на одному із цих зображень пара силуетів левів на задніх лапах не мають між собою традиційного дерева життя, тварини звернені безпосередньо одна до одної. Так само і птахи, вирізані над головами левів, дивляться безпосередньо одне на одного. Композиції всіх інших львівських витинанок із силуетними мотивами мають у центрі рослинні мотиви природних і стилізованих форм, які ніби «виростають» із посудини умовного чи натуралістичного трактування, з різноманітним декором обабіч і вгорі. На одній із таких робіт, що орієнтована горизонтально, центральну посудину зі стилізованими колосками доповнюють із боків дзеркальні силуети півнів, за якими також є пучки колосків, подібні до центральних (рис. 2). Витинанка за розміщенням елементів, стилістикою та мотивами нагадує тематичні твори українських народних майстрів.

Важливо, що на одній із сюжетних витинанок львівської колекції спостерігаємо людські постаті, які в єврейському мистецтві зображувати заборонено. Загальна композиція тут вирішена традиційно: у нижній частині розташовано два короновані леви обабіч стилізованого підсвічника; у верхній, відділеній тонким лінійним елементом, закомпоновані дві дзеркальні чоловічі постаті із жердкою на плечах, на якій вони несуть велике символічне гроно винограду, за розмірами однакове з людськими фігурами. Дрібніші птахи, квіти, листя, різноманітні галузки гармонійно доповнюють центральні мотиви. Роботу можна сприймати як ілюстрацію до біблійних подій, коли посланці повернулися до війська з виноградом[11]. На інших двох витинанках також використано традиційні для мізрахів композиції: пара папуг на дереві життя та пара биків (унизу) з парою левів (угорі) й символічним декором між ними та довкола.

У перші десятиліття після Другої світової війни майже припиняє своє існування вирізування з паперу в сім'ях єврейського населення.

Рис. 1. Рейзеле. Початок XX ст. Львів. Папір; витинання

Рис. 2. Рейзеле. Початок XX ст. Львів. Папір; витинання

Голокост знищив більшість його носіїв. Випадково збережені тогочасні рейзеле стали музейними раритетами, цінними експонатами колекціонерів предметів юдаїки. Це мистецтво серед єврейського населення помітно починає відроджуватися лише в останні десятиліття XX ст., з появою художників, які спеціалізуються на їх виготовленні. У єврейських паперових витинанках, створених в Україні наприкінці XX – на початку XXI ст., продовжена давня єврейська традиція вирізування. Так, жителька м. Вінниці Лариса Ерліх у витинанці «Шабатний підсвічник» (2003 р.)[12], виготовленій до виставки «Всі ми діти твої, Україно», створила традиційний центральний мотив мінори з левами, що стоять на задніх лапах із боків під свічками та серед пишної рослинної орнаментики лінійного характеру.

[11] Біблія (Числа, гл. 12, 28).
[12] Ерліх Лариса Дмитрівна, Вінницький обласний краєзнавчий музей, інв. № НЖ 514.

Рис. 3. Лариса Ерліх.
«Шабатний підсвічник», 2003 р.

Твори з паперу вирізує також київський художник Пінхас Фішель[13], дизайнер та ілюстратор книг (Художники, 2005). За допомогою авторської техніки він створює роботи з гофрованого картону, називає цей інноваційний прийом «паперовим рельєфом», у якому поєднує малювання, розрізування та подальше компонування зображень на зразок колажу. Серед таких робіт і тематичне панно «Молитва» (1999 р.), на якому таким способом сформовано поясні зображення двох зосереджених чоловіків. Художник виготовляє також традиційні мізрахи, кращі з яких прикрасили «Єврейський календар. Jewish Calendar. 2011–2012» для Євроазіатського Єврейського Конгресу (Еврейский, 2010). У виданні всі країни-учасниці представлено витинанками, з характерними ознаками, зокрема, Україну символізує робота із журавлями та квітами. Приклад демонструє перехід сакрального мистецтва у світське.

Спостерігаємо певні взаємовпливи між рейзеле і традиційними українськими паперовими оздобами, що прикрашали селянський інтер'єр: дзеркальна симетрія, центральний рослинний мотив на зразок дерева чи галузки, парні силуетні зображення тощо. Водночас помітні значні художні відмінності у вирішенні композицій, в основних мотивах, колористиці, авторських трактуваннях. Важливим постає сам факт використання аналогічної техніки у виготовленні творів відмінної стилістики, пов'язаної з етнічною належністю майстрів. Мистецьке середовище України у своїй структурі завжди мало різні за походженням складники, «що дозволяє говорити про культурний плюралізм, культурну різноманітність, а отже – етнокультурну гетерогенність» (Боряк, 2014: 109).

Серед кримськотатарського населення України з кінця XIX – початку XX ст. також були поширені декоративні вирізки з паперу й картону, так звані «оймá». Це був допоміжний вид народної творчості, паперові вирізки використовували як трафарети для подальшого виготовлення гаптованих виробів. Зокрема, у 1920–1930-х рр. основними регіонами, у яких часто використовували «оймá», були Бахчисарайський, Ялтинський і Євпаторійський. На них виник особливий попит у швацьких і ткацьких артілях, що тоді з'являлися повсюдно. Майстрам надходили «оймá», зроблені жінками-татарками та їхніми доньками з різних сіл Криму. Вирізки виконували не лише для використання їх у вишивці, але й для експонування на виставках орнаментальної народної творчості (Акчуріна-Муфтієва, 2005: 106). Про це свідчать численні музейні колекції, у яких збереглися навіть кілька імен тогочасних майстринь, зокрема Фатьми Абдураманової (Ялта) та її вихованки Мер'єм Арифової-Асанової, Сальгє Меметової та її доньки Емінє (Бахчисарай). Особливо плідно працювала гаптувальниця, ткаля, художниця-орнаменталістка й інструктор вишивки в місцевій артілі «Ескі орьнек», в Євпаторії, Адавіє Ефендієва[14] (Басиров, 2010: 270). Її роботи в 1935 р. були експоновані в Москві на виставці народного мистецтва татар і караїмів Криму, згодом – на інших виставках усесоюзного рівня. У 1930–1937 рр. А. Ефендієва створила понад півтисячі орнаментальних композицій, якими користувалися всі артілі Криму, за її зразками виробляли експортну продукцію.

Серед різних груп «оймá» поширені окремі односкладові рослинні композиції: різні форми на зразок дерева чи «вазона», квіткові кущі, галузки тощо (симетричні, рідко однобічні); другу групу становлять орнаментальні розети (2, 4, 8 рапортів), третю – квадратні чи прямокутні форми (4, 8 рапортів). Значно рідше

[13] Пінхас (Павло) Фішель, киянин, 1971 р. н., закінчив Республіканську художню школу, Національну академію образотворчого мистецтва і архітектури.
[14] Адавіє Афендієва (1877–1944), померла під час депортації під Самаркандом.

трапляються твори, виконані з паперу, складеного перед цим на зразок «гармонії». Зазвичай усі вони створені шляхом видалення тла з обраного шматка паперу, іноді спостерігається зворотний ефект, коли видалено зображення й залишено паперове тло. Композиційні схеми, згідно з релігією мусульман, сформовані з рослинних елементів та неживих предметів. Художньою особливістю більшості «оймá» є реальні й узагальнені образи рослинної природи, закомпоновані за різними співвідношеннями, гармонійно поєднані в подібних чи контрастних формах квітів, галузок, листків тощо. Кримськотатарським паперовим оздобам притаманні дзеркальна симетрія, умовність масштабів, ажурність і силуетність узагальнених зображень, поєднання різних національних мотивів. Останніми роками вирізування «оймá» продовжують професійні художники. У наш час їх виготовляють уже як сувеніри та твори на зразок станкових.

Одним із перших як подарункові листівки «оймá» почав вирізувати Рустем Скибін, головний художник керамічного виробничого підприємства «Тавріка» у Сімферополі (1996–2000 рр.), викладач у Бахчисарайській дитячій керамічній студії «Чельмекчилер»[15], який після 2013 р. проживає в Києві. Особливістю його творів із паперу є дотримання традиційних схем і мотивів тих зразків, оригінали яких (1930-х рр.) він вивчав у музеях Сімферополя та Москви. Використання усталеної орнаментики є виразною особливістю творчості майстра, що засвідчують його паперові роботи й вироби із глини (Чегусова, 2016: 399). Надзвичайно важливо, що Р. Скибін розширює можливості традиційного декору «оймá», сьогодні ними він ефектно прикрашає в різних інтер'єрах дзеркала, шибки вікон і дверей тощо (рис. 4).

Рис. 4. Р. Скибін. «Оймá». 2015 р. Сімферополь – Київ, Папір; витинання

Висновки. Як бачимо, творчість народних і професійних єврейських і кримськотатарських майстрів України в техніці вирізування з паперу має глибоке коріння, водночас наявні сміливі авторські знахідки в роботах сучасних митців. У ній виготовлено самобутні твори, які зберігаються в багатьох музейних колекціях України та за кордоном. Ці раритети нині представляють унікальні зразки і є важливим матеріалом для подальших наукових досліджень. Разом із роботами, виготовленими сучасними митцями, вони демонструють мистецтво вирізки з паперу, поширене серед єврейського і кримськотатарського населення України, як яскраве явище, що свідчить про багатогранність декоративного мистецтва цих народів та художньої культури всієї України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акчуріна-Муфтієва Н. «Ойма» – прорізний візерунок кримських татар. *Східний світ* / Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського. Київ, 2005. № 4. С. 105–113.

2. Басиров В. Ефендієва Адавіє. *Енциклопедія сучасної України*. Київ : Ін-т енциклопедичних досліджень НАНУ, 2010. Т. 9. С. 270–271.

3. Боряк О. Білорусько-українські етнокультурні взаємовпливи на просторі гомельсько-чернігівського пограниччя (за матеріалами поховальної обрядовості). *Матеріали до української етнології :* збірник наукових праць / НАНУ ; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2014. Вип. 13 (16). С. 108–120.

4. Еврейский календарь. Jewish Calendar. 2011–2012 (для Евроазиатского Еврейского Конгресса) / текст : Ирина Климова ; рейзеле : Павел Фишель. Київ: Дух і літера, 2010. 20 с.

5. Зеленченко Т. Графический цикл «12 колен Израилевых». *Заметки по еврейской истории*. 2013. № 2 (161). URL: http://www.berkovich-zametki.com/2013/Zametki/Nomer2/Zelenchenko1.php (дата звернення: 05.08.2020).

6. Канцедикас А. Еврейское народное искусство. *Декоративное искусство СССР*. Москва, 1989. № 2. С. 37–42.

[15] «Чельмекчилер» у перекладі із кримськотатарської – «гончарі».

7. Кауфман З. Краткий очерк истории еврейского искусства / Петрозаводская еврейская религиозная община. Федеративная еврейская национально-культурная автономия ; отв. ред. Д. Цвибель. Петрозаводск : ПИН, 2012. 95 с. URL: https:// https://www.jc-ptz.ru/assets/page-files/1/8/Zalman-Kaufman.-Kratkij-ocherk-istorii-evrejskogo-iskusstva.pdf (дата звернення: 05.08.2020).

8. Косицька З. Витинанки. *Історія декоративного мистецтва України :* у 5-ти т. / гол. ред. Г. Скрипник ; НАНУ ; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2009. Т. 3 : Мистецтво XIX ст. С. 207–214.

9. Котляр Є. Пам'ятки єврейського мистецтва Кам'янеччини у виданнях школи Гагенмейстера: Пошуки і відкриття. *Народознавчі зошити*. Львів, 2014. Вип. 6 (120). С. 1474–1487. URL: http://nz.ethnology.lviv.ua/archiv/2014-6/38.pdf (дата звернення: 05.08.2020).

10. Левкович Н. Образ храму в єврейському декоративно-ужитковому мистецтві Галичини XVIII – першої третини XX ст. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2015. № 3. С. 15–23. URL: http://www.visnik.org/pdf/v2015-03-03-levkovych.pdf (дата звернення: 05.08.2020).

11. Нариси з історії та культури євреїв України / упоряд. Л. Фінберг, В. Любченко. 3-є вид. Київ : Дух і літера, 2009. 440 с.

12. Стеблій Ф. Папірні Східної Галичини в добу мануфактури (кінець XVIII – перша пол. XIX ст.). *Нескінченна подорож*. Книга пам'яті Ореста Мацюка / Центральний державний історичний архів України у Львові ; Укр. нац. комітет істориків. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. С. 39–46. URL: http://old.library.lnu.edu.ua/bibl/images/Vudanna_WEB_pdf/8Poza_serijamu/20_Matsiuk.pdf (дата звернення: 03.08.2020).

13. Художники видавництва «Дух і літера» (Григор'єв Іван, Григор'єва Галина, Єгиазарян Борис, Пастернак Ірина, Фішель Пінхас (Павло), Ходченко Олександр). Київ : Дух і літера, 2005. 50 с.

14. Чегусова З. Художня кераміка (1990–2010-ті рр.). *Історія декоративного мистецтва України :* у 5-ти т. / голов. ред. Г. Скрипник ; НАНУ ; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ : Вид-во ІМФЕ, 2016. Т. 5 : Мистецтво XX – початку XXI ст. С. 383–405.

15. Frankowski E. Wycinanki i ich prezeobrażenia. Lwow: Nakladem Towarzystwa Ludoznawczego, 1924. 49 s.

16. Gołab M. Jewish paper – cut. Wycinanka żydowska. Krakow : HAGADA, 2006. 37 s.

17. Słownik terminologiczny sztuk pięknych / pod redakcją Stefana Kozakiewicza. Warszawa : Państwowe wydawnictwo nakowe, 1976. 523 s.

REFERENCES

1. Akchurina-Muftijeva N. M. "Ojma" – proriznyj vizerunok krymsjkykh tatar ["Oyma" is a cut pattern of Crimean Tatars]. *Skhidnyj svit – The World of the Orient.* Kyiv, 2005, № 4, s. 105–113. [in Ukrainian].

2. Basyrov V. M. Efendieva Adavie. [Efendieva Adavie]. *Encyklopedija Suchasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Urkaine.* Kyiv: In-t encyklopedychnykh doslidzhen NANU, 2010. Vol. 9. S. 270–271. [in Ukrainian].

3. Borjak O. Bilorusko-ukrainski etnokulturni vzajemovplyvy na prostori ghomelsko-chernighivskogho poghranychchja (za materialamy pokhovalnoi obrjadovosti) [Belarusian-Ukrainian ethnocultural Interactions on the Territory of the Gomel-Chernihiv Border (According to the Funeral Rites)]. *Materialy do ukrajinsjkoji etnologhiji – Materials on Ukrainian ethnology*. Kyiv, 2014, № 13 (16), s. 108–120. [in Ukrainian].

4. Evrejskyj kalendar. Jewish Calendar [Jewish Calendar]. 2011–2012. Kyiv: Dukh i litera, [2010]. [20] s. [in Ukrainian].

5. Zelenchenko T. Ghrafycheskyj cykl "12 kolen Izrailevykh". Zametky po evrejskoj istorii [Graphic Cycle of the 12 Tribes of Israel]. 2013, № 2 (161). URL: http://www.berkovich-zametki.com/2013/Zametki/Nomer2/Zelenchenko1.php (date of the application: 22.02.2018). [in Ukrainian].

6. Kancedikas A. Evrejskoe narodnoe iskusstvo [Ewish Folk Art]. Dekorativnoe iskusstvo SSSR [Decorative Art USSR]. Moskau, 1989, № 2, s. 37–42. [in Ukrainian].

7. Kaufman Z. S. Kratkyj ocherk istoriy evrejskogho iskusstva [A short Essay on the History of Jewish Art]. Petrozavodsk: PYN, 2012. 95 s. URL: https:// https://www.jc-ptz.ru/assets/page-files/1/8/Zalman-Kaufman.-Kratkij-ocherk-istorii-evrejskogo-iskusstva.pdf (date of the application: 05.08.2020). [in Russian].

8. Kosytska Z. Vytynanky [Paper-cutting art pieces] *Istoriya dekoratyvnogo mystecztva Ukrainy : v 5 t. [The History of Ukrainian Decorative Art] :* in 5 vol.]. Kyiv, 2009. Vol. 3. Mystectvo XIX st. [Art of the XIX century]. 205–214 pp. [in Ukrainian].

9. Kotljar Ye. Pamiatky jevrejsjkogho mystectva Kamanechchyny u vydannjakh shkoly Ghaghenmejstera: Poshuky i vidkryttja [On Jewish Artistic Monuments of Kamyanets District in publications of Hahenmeister School: Search and Discoveries]. The Ethnology Notebooks. Lviv, 2014, ed. 6 (120), s. 1474–1487. URL: http://nz.ethnology.lviv.ua/archiv/2014-6/38.pdf (date of the application: 05.08.2020). [in Ukrainian].

10. Levkovych N. Obraz khramu v jevrejskomu dekoratyvno-uzhytkovomu mystectvi Ghalychyny XVIII – pershoi tretyny XX st. [The image of a Temple in Jewish arts and crafts of Halychyna of the XVIII – the first third of the XX centuries]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi Akademii Dysainu i mysteztv – Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts*. Kharkiv, 2015, № 3, s. 15–23. [in Ukrainian]. URL: http://www.visnik.org/pdf/v2015-03-03-levkovych.pdf (date of the application: 05.08.2020). [in Ukrainian].

11. Narysy z istoriji ta kuljtury jevrejiv Ukrajiny. 3-e vyd. [Essays on the History and Culture of the Jews of Ukraine]. Kyiv: Dukh i litera, 2009. 440 s. [in Ukrainian].

12. Steblij F. Papirni Skhidnoji Ghalychyny v dobu manufaktury (kinec XVIII – persha pol. XIX st.) [Paper mills of Eastern Halychyna in the days of manufacture Halychyna (late XVIIIth to the first half of the XIXth century. *Neskinchenna podorozh. Knygha pam'jati Oresta Macjuka*)]. *Endless journey. A book in memory of Orest Matsyuk*]. Lviv: Vydavnychyj centr

LNU im. I. Franka, 2009. S. 39–46. URL: http://old.library.lnu.edu.ua/bibl/images/Vudanna_WEB_pdf/8Poza_serijamu/20_Matsiuk.pdf (date of the application: 03.08.2020). [in Ukrainian].

13. Khudozhnyky vydavnyctva "Dukh i litera" [Artists of the publishing house "Spirit and Letter"]. Kyiv: Dukh i litera, 2005. 50 s. [in Ukrainian].

14. Chegusova Z. Khudozhnja keramika (1990–2010-ti roky). *Istoriya dekoratyvnogo mystecztva Ukrainy.* [Artistic Ceramics (1990–2010)]. *The History of Ukrainian Decorative Art :* in 5 vol . Kyiv : Publishing house IMFE, 2016. Vol. 5. Mystectvo XX – pochatku XXI st. [Art of the XX – early XXI century]. 383–404 pp. [in Ukrainian].

15. Frankowski E. Wycinanki i ich prezeobrażenia [Paper-cutting art pieces and their transformations]. Lwow: Nakladem Towarzystwa Ludoznawczego, 1924. 49 s. [in Ukrainian].

16. Gołab M. Jewish paper – cut. Wycinanka żydowska. [Jewish paper-cutting art pieces]. Krakow: HAGADA, 2006. [37] s. [in Poland].

17. Słownik terminologiczny sztuk pięknych [Terminological dictionary of fine arts]. Warszawa: Państwowe wydawnictwo nakowe, 1976. 523 p. [in Poland].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 811'111'373.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214474

Tetiana BILETSKA,
orcid.org/0000-0002-5376-4819
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) t.biletska@knu.ua

Yevheniia NIKIFOROVA,
orcid.org/0000-0001-6249-9781
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) ye.nikiforova@knu.ua

Elizaveta GALITSKA,
orcid.org/0000-0002-0859-1322
Candidate of Philological Sciences,
Teacher of English and German
Kyiv Gymnasium № 86 "Konsul"
(Kyiv, Ukraine) liza-g@ukr.net

INTERTEXTUALITY OF PERFUME AND COSMETIC NAMES

The purpose of this article is to find out intertextuality properties as representatives among seven standards of textuality within the perfume and cosmetic goods names. Intertextuality in names investigated is recognized according to the text nature of perfume and cosmetic names. The functions of these names are regarded as the integrated perfume and cosmetic nomination complex where integration is created with the simultaneous coexistence of four nominative components: brand, basic, genitive and functional-descriptive. These nominative components are reflected in the text construction as relevant text blocks. Intertextuality as one of the standards of textuality is reflected as relationships between a given text (or text block) and other relevant texts (text blocks) encountered in prior experience. Intertextuality in perfume and cosmetic text constructions may be represented in three different models. The first model happens when the brand text block is common for text constructions. The second model takes place when the brand text block and the genitive text block are common for text constructions. The third model is realized when the brand text block and the basic text block are common for text constructions. The first model is classified as a singlet type of intertextuality. The second and the third models belong to a dublet type of intertextuality according to the number of common text blocks. As intertextuality is responsible for the discrimination of text types as classes of texts with typical patterns of characteristics, the perfume and cosmetic text construction is classified as a segment of goods names reflecting qualitative and quantitative parameters and belongs to the descriptive text, its pattern is a frame. There is a definite correlation and connection between nominative components of the nominative complex, text blocks of the text construction and frames which contain common sense knowledge about some central concept. A brand nominative component and text block are reflected in the possessive frame. A basic nominative component and text block are reflected in the object-item frame. A genitive nominative component and text block are reflected in the taxonomic frame. A functional-descriptive nominative component and text block are reflected in the actional frame. Some frames are divided into subframes. A taxonomic frame has an existential subframe. An object-item frame contains a comparative subframe. An actional frame is divided into locative, qualitative and quantitative subframes. The integrated perfume and cosmetic nominative complex bears the necessary information and the text construction as the biggest communicative unit creates the communicative background.

Key words: *descriptive text, frame, intertextuality, nomination complex, perfume and cosmetic name, text construction.*

Тетяна БІЛЕЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-5376-4819
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) t.biletska@knu.ua

Євгенія НІКІФОРОВА,
orcid.org/0000-0001-6249-9781
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) ye.nikiforova@knu.ua

Єлизавета ГАЛИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-0859-1322
кандидат філологічних наук,
вчитель англійської та німецької мов
Київської гімназії № 86 «Консул»
(Київ, Україна) liza-g@ukr.net

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ПАРФУМЕРНО-КОСМЕТИЧНИХ НАЗВ

Статтю присвячено виявленню інтертекстуальних властивостей, які входять до семи стандартів текстуальності, в межах парфумерно-косметичних товарних назв. Інтертекстуальність у досліджених назвах визначається відповідно до текстової природи парфумерно-косметичних назв. Спочатку функції цих назв розглядаються як інтегровані парфумерно-косметичні номінативні комплекси. Інтеграція зумовлена одночасним співіснуванням чотирьох номінативних компонентів: брендового, базового, родового і функціонально-дескриптивного. Ці номінативні компоненти відображені в текстовому конструкті відповідними текстовими блоками. Інтертекстуальність як один із семи стандартів текстуальності віддзеркалюється як взаємозв'язки між наявним текстом (текстовим блоком) та іншими відповідними текстами (текстовими блоками), які попередньо були задіяні як джерела інформації. Інтертекстуальність у парфумерно-косметичних текстових конструктах може бути репрезентована трьома різними моделями. Перша модель реалізується, коли брендовий текстовий блок є спільним для текстових конструктів. Друга модель спостерігається, коли як брендовий, так і родовий текстовий блоки є спільними для текстових конструктів. Третя модель має місце, коли брендовий текстовий блок і базовий текстовий блок є спільними для текстових конструктів. Перша модель може бути класифікована як прояв синглетного типу інтертекстуальності. Друга та третя моделі належать до дублетного типу інтертекстуальності відповідно до числа спільних текстових блоків. Оскільки інтертекстуальність лежить у підґрунті визначення текстових типів як певних класів текстів із типовими шаблонами характеристик, парфумерно-косметичні текстові конструкти можуть бути схарактеризовані як сегмент товарних назв, що віддзеркалюють якісні та кількісні параметри, належать до описових текстів, які вкладаються в рамки фрейму. Має місце чітка співвіднесеність між номінативними компонентами номінативного комплексу, текстовими блоками текстового конструкту та фреймами, що містять основну інформацію про основний концепт. Брендовий номінативний компонент та відповідний текстовий блок вддзеркалені в посесивному (присвійному) фреймі. Базовий номінативний компонент та відповідний текстовий блок відображені у предметному фреймі, а родовий номінативний компонент і текстовий блок відбиті у таксономічному фреймі. Функціонально-дескриптивний номінативний компонент і текстовий блок проектуються на акціональний фрейм. Деякі фрейми розмежовані на відповідні субфрейми. Таксономічний фрейм має екзистенціальний субфрейм, предметний фрейм вміщує компаративний субфрейм. Акціональний фрейм розмежовано на локативний, кваліативний, квантитативний субфрейми. Інтегрований парфумерно-косметичний номінативний комплекс є носієм необхідної сукупності інформації, а текстовий конструкт як найбільша комунікативна одиниця створює комунікативне підґрунтя.

Ключові слова: *дескриптивний текст, інтертекстуальність, номінативний комплекс, парфумерно-косметична назва, текстовий конструкт, фрейм.*

Introduction. Perfume and cosmetic names verbalize all peculiarities, qualities, individual characteristics of these goods. Nomination is the process and the result of that process when linguistic units correlate with the named objects. Nomination is the combination of process and forms of nomination. Nomination practice may be understood as keeping to established traditions, rules, ethic(al) norms which regulate the nomination of some objects, in particular, perfume and cosmetic (make up) goods.

The estimator's activity of the nominator is reflected in the goods names. Selecting lexical units the nominator forms nominative units (words, phrases, sentences) which gradually form text functioning as the biggest nominative unit. **The purpose** of the investigation is to study intertextuality as a component of textuality standards in the perfume and cosmetic goods names. The investigation of nominative processes and the formation of nominative units on the text level is a challenging task which needs the detailed analysis of the nominative units, which stipulates the topicality of the article. The scientific novelty of the research arises from the investigation which aims at revealing intertextuality features in the goods names. The object of the investigation is the corpus of perfume and cosmetic names which represent corresponding goods on the consumer market. The subject of the investigation is intertextuality specification and the text properties of these goods names.

Literature review. Perfume and cosmetic names have been in the focus of linguistic investigations and are treated in different ways. Being the goods of wide consumption perfumes and make up are represented with their individual names to make their choice comfortable. These names were investigated and analysed under the aspect of trademark strategy (Petty, 2008) and were observed within the communicative market strategy, avoiding the division of these names into subnames. On the other hand, there was another attempt to investigate perfume and cosmetic names where they were studied as the names that created the naming space consisting of four nominative components: brand, basic, genitive, functional-descriptive names. It was the basic nominative component that reflected the main part of information about the perfumes and cosmetic goods (Galicka, 2018). However, perfume and cosmetic names were not treated as text in its general and specific aspects. Robert de Beaugrande offered the following standards of textuality to be the legitimate basis of the actualization and utilization of texts: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, informativity and intertextuality (Beaugrande, 1980: 29–30). These seven standards of textuality may be used as targets and directions of name investigations. It may help to reveal certain text properties and parameters which are hidden in the perfume and cosmetic names. The seventh standard of textuality is to be called intertextuality and concerns the factors which make the utilization of one text dependent upon the knowledge of one or more previously encountered texts (Beaugrande, 1981: 82–83). Intertextuality subsumes the relationships between a given text and other relevant texts encountered in prior experience with or without mediation. Intertextuality is the major factor in the establishment of text types, where expectations are formed for all classes of language occurrences (Beaugrande, 1980: 114–115). Some linguists confirm that intertextuality is, on the whole, responsible for the evolution of text types as classes of texts with typical patterns of characteristics (Beaugrande, 1981: 161; Dijk, 1977: 110; Dressler, 2011: 192). Intertextuality looks attractive and perspective for further perfume and cosmetic name investigation in the aspect of revealing text nature and text properties of these name units.

Results and discussion. Perfume and cosmetic naming uses mostly the secondary nomination, involving available words functioning in the language. The formation of the perfume and cosmetic goods names is based on the collection of motivation features. They are grouped around two focuses where the first focus grasps qualificatory (proper) features which they are used for creating perfume names whereas the second focus grasps external (differential) features (colour, shade) using them for make-up names. The backsets of motivation features make the investigation too narrow. As a result, some nominative components fall out of the linguists' attention. Perfume and cosmetic names should be analysed considering all nominative components which may be distinguished. Perfume and cosmetic naming is recognized as a segment of goods names reflecting qualitative and quantitative parameters. Perfume and cosmetic nomination complex is an integrated construction and consists of four individual segments which are recognized as nominative components. From the market point of view the initial position in the nomination complex is occupied with a brand nominative component which may be represented with the symbol **A** (brand nominative) component. **A**-component indicates producer, company, firm, market-goods line (Petty, 2008: 192), which are involved into the production of perfumes and make-up goods. The variety of **A**-components is reflected in the broad spectrum of brand names. There are traditional perfume and cosmetic producers (*AVON, REVLON, L'ORÉAL, LANCÔME*); fashion designers' names who have been involved into the fashion industry and later into the perfume production (*Dior, Givenchy, Dolce&Gabbana, Gucci, Giorgio Armani, Roberto Cavalli, Prada*); authentic British (*Jo Malone, Miller Harris, Penhaligon's, Burberry, Creed, Paul Smith, Clive Christian, Alexander McQueen*) and American (*Elizabeth Arden, Ralph Lauren, Tommy Hilfiger, Estée Lauder, Calvin Klein, Tom Ford, Donna Karan,*

Michael Kors) manufacturers. The second position is connected with **B** (basic nominative) component. It is an individual name of goods which helps to select certain perfume or make up on the market. **B**-components of perfumes (*Pink Sugar, Cool Water, Beautiful Life*), eau de toilette (*Lovely Garden, Old Spice, Royal Copenhagen, Fresh Rose, Purple Lilac*), eau de cologne (*English Leather, British Sterling, Grey Flannel*). In case of perfume, eau de toilette, eau de cologne nomination of all factory properties are the leading motivation features. That's why qualifying (proper) characteristic, which belongs to the external differential characteristic – association with plants – and qualifying (proper) characteristic, which belongs to the qualitative – aroma, fragrance – together create the motivation features for nomination. In the case of cosmetic, make-up nomination of optic (colour, shade) properties motivation features belong to qualifying (proper) class, external differential subclass. Here colour plays the leading role (*White Linen, Black Pine, Mattifying Ivory, Cherry Blossom, Light Blue*). The third position is connected with **C** (genitive nominative) component whose function is connected with the classification of goods. The selection of **C**-components is restricted in the field of perfume and cosmetic terminology (*eau de parfum, eau de toilette, eau de cologne, antiperspirant-deodorant, mascara, eye pencil, brow pencil, eye shadow, lipstick, lip gloss, lip liner, lip balm, nail polish, shave foam, aftershave balm, exfoliator, face foundation, anti-aging mask, cleanser, micellar water, sunscreen lotion, body spray, protective emulsion, body oil, powder, blush, cream, shampoo, hair serum, hair repair oil, shower gel, soap, toothpaste*). The last position is associated with **D** (functional-descriptive nominative) component whose function is to give potential consumers further information about perfumes and make-up, for instance, the quantity of perfume or make-up substances (*50ml e, 1fl oz spf, 75ml e, 3g, with 2%*), pigment index (*48189, 11723, 90381, #15 pa, 27236, 20082, 34810, 98374*), ingredients (*with grape seed oil and vitamin E, acetone free, with white tea extract, multivitamin, silicic acid, with soybean and vitamin E, fruits and pear, with chamomile and witch hazal, dead sea minerals*), physiological effect (*24h protection, nail treatment, strengthening, moisturizing, agedefying, rejuvenating, treatment, hydration reviving, relaxing, repair, nourishing, pH balanced, odour neutralizing*), usage for some purposes (*dry ends, for all hair types, for body, sensitive skin, permanent*), place of production (*Paris, New York, England, London, Made in France*). The coexistence of **A**, **B**, **C**, **D** nominative components within one common naming and information space forms the necessary information about the corresponding perfume and cosmetic goods. Perfume and cosmetic integrated nominative complex demonstrates the properties of the linguistic naming unit which has the specification of upper-naming unit as it consists of four nominative components that supplement one another, consolidating the nomination complex despite its segmentation.

The investigated nomination complex having the naming function as a naming unit demonstrates the process of function expansion. The functions are expanded into the sphere of communication. Perfume and cosmetic goods are produced for being the mediator in the market communication: demand and supply. It is possible to distinguish in this communication two main participants, they are a producer and a purchaser (buyer). A producer is always connected with the supply and offers perfumes or cosmetics to potential purchasers (buyers). As a result of accepting an offer buyers purchase the selected or necessary perfume and cosmetic goods. In case of nomination complex it is problematic to separate the producer and the seller. In our investigation they are both recognized as one integrated participant who is responsible for supply, and they cooperate for perspective and high profits. A seller may perform their function in different ways; they sell whole sale, sell by retail, sell by auction, sell on credit, sell for cash, they never sell at a loss or at a low price. They always consider purchase price and purchasing capacity. A producer (seller) forms the nomination complex whereas a purchaser accepts the same nomination complex. The Integrated perfume and cosmetic nomination complex according to the expansion of its function to the direction of communication may be projected on the sphere of communication as it demonstrates the mediator peculiarities and has the intermediate position between two communicants: producer / seller – purchaser (buyer). According to the communicative theories there are two main units of communication where the smallest unit is a sentence and the biggest one is a text. The Integrated perfume and cosmetic nomination complex (having the properties of the biggest naming unit) after being involved into the process of communication may be associated with the biggest communicative unit, i.e. the text. After the projection on communication Integrated perfume and cosmetic naming complex correlates with the Text Construction. As the biggest communicative unit the Text Construction outlines the communication between such participants as: text creator – text acceptor, text sender – text receiver; goods producer – goods consumer. These schemes have the common background

«producer + seller – purchaser (buyer)» which grasps two consecutive processes: selling – purchasing / buying. These two processes are closely connected to each other and cannot be separated without destroying the logical relation of communication. The mechanism of the naming projection on the communication predetermines the correlation and connection between the corresponding units: integrated nomination complex and text construction. There is not only the general correlation between the units but there is the same correlation between subunits: nominative components and text blocks. It means that **A** (brand nominative) component corresponds to **A** (brand text) block; **B** (basic nominative) component corresponds to **B** (basic text) block; **C** (genitive nominative) component corresponds to **C** (genitive text) block; **D** (functional-descriptive nominative) component corresponds to **D** (functional-descriptive text) block. The coexistence of four text blocks creates the communicative background and confirms the segmentation of the text constructions and outlines the text boundaries. **A** text block and **D** text block are exterior and indicate the text boundaries whereas **B** text block and **C** text block are interior, forming the informative core. According to the informative significance **D** text block is inferior. It contains supplementary, additional, extra, subsidiary information about the corresponding perfume or cosmetic goods. The block segmentation of the text construction indicates that the most evident standard of textuality may be intertextuality. We base our investigation of perfume and cosmetic names on R.A. de Beaugrande and W. Dressler's definition: "We introduce the term intertextuality to subsume the ways in which the production and reception of a given text depend upon the participants' knowledge of other texts. This knowledge can be applied by a process describable in terms of mediation (the extent to which one feeds one's current beliefs and goals into the model of the communicative situation): the greater the expanse of time and of processing activities between the use of the current text and the use of previously encountered text the greater the mediation" (Beaugrande, 1981: 85).

Applying this definition to our research it is necessary to compare different text constructions with the purpose of revealing some text block(s) which are mentioned in text constructions. The participants' knowledge of other texts is associated with the previously mentioned text blocks and the same text blocks are used later in new text constructions. Within the integrated perfume and cosmetic text construction there are three different models reflecting the realization of intertextuality. The first model demonstrates the cases when different text constructions have common **A** text block which means that all goods are produced by one and the same company and belong to one and the same brand: ***A*** *Chanel,* ***B*** *Coco,* ***C*** *eau de parfum;* ***A*** *Chanel,* ***B*** *Chance,* ***C*** *eau de toilette;* ***A*** *Chanel,* ***B*** *Allure Homme Sport,* ***C*** *eau de cologne;* ***A*** *Chanel,* ***B*** *Perfection and lightness,* ***C*** *face foundation.*

The first model of intertextuality describes the case when under the common and shared **A** text block there is a developed and ramified system that has in its structure different **B** and **C** text blocks that are independent. This means that beyond **A** (brand text) block there is a net of individual **B** (basic text) blocks, each of which is connected with its corresponding **C** (genitive text) block. The first model of intertextuality having only one shared **A** text block may be classified as a singlet type that describes the communicative situation when on the perfume and cosmetic market there is only one brand of a corresponding producer. The perfume and cosmetic seller is restricted to the brand choice. At the same time there is no restriction in the variety of classes and names of corresponding goods. This restriction is reflected in the purchaser's choice. The potential buyer is limited to the sphere of brands, however, there is no limitation in the variety of goods, their classes and individual names. In general the first model of intertextuality demonstrates the case of brand monopoly. It happens in the catalogues of goods manufactured by one company, producer sharing one and the same brand.

The second model of intertextuality may be classified as a dublet type. Within the text construction there are two common text blocks: **A** (brand text) block and **C** (genitive text) block: ***A*** *Dior,* ***B*** *Hypnotic poison,* ***C*** *eau de parfum;* ***A*** *Dior,* ***B*** *Dior Addict,* ***C*** *eau de parfum;* ***A*** *Dior,* ***B*** *Pure Poison,* ***C*** *eau de parfum;* ***A*** *Dior,* ***B*** *Miss Dior,* ***C*** *eau de parfum.*

The second model of intertextuality describes the case when under the common and shared **A** and **C** text blocks there is a varied and numerous group of **B** text blocks. It means that beyond **A** (brand text) block and **C** (genitive text) block there is a net of individual **B** (basic text) blocks. The second model represents the communicative situation when on the perfume and cosmetic market there is only one brand available. It represents only one producer responsible for supply. The invariability of **C** text block shows the situation when the perfume and cosmetic seller is restricted not only to the brand choice, there is also a restriction to choosing the classes of goods. In this case there is only one class available for buying i.e. eau de parfum. This market situation influences purchasers' choice. The potential buyer is limited to two spheres. The first

limitation is connected with the brand choice while the second one is connected with the class of goods. The second model of intertextuality demonstrates the case of double brand monopoly. It occurs to the chapters (parts) which are published to enumerate only one class of goods (in our case it is the class of perfumes). The brand dominates in all cases regulating the given list of perfumes.

The third model of intertextuality is also classified as a double type. There is only one difference if it is compared with the second type. The difference is connected with another pair of text blocks. The pair of common blocks consists of **A** (brand text) block and **B** (basic text) block: ***A*** *Yves Saint Laurent,* ***B*** *Opium,* ***C*** *eau de parfum;* ***A*** *Yves Saint Laurent,* ***B*** *Opium,* ***C*** *eau de toilette;* ***A*** *Yves Saint Laurent,* ***B*** *Opium,* ***C*** *rich body crème.*

The third model of intertextuality outlines the situation when under the common and shared **A** and **B** text blocks there is a variety of **C** text blocks. It means that beyond **A** (brand text) block and **B** (basic text) block there is a net of individual **C** (genitive text) blocks. The third model represents the communicative situation when on the perfume and cosmetic market there is only one brand name available for buyers. It represents the variety of perfume and cosmetic goods under one and the same basic name. The invariability of **A** and **B** text blocks shows the situation when the seller is restricted not only to the brand choice; there is also a restriction to choosing the basic names; there is only one basic name for all goods available. The third model demonstrates the case of a broad selection of corresponding goods including not only perfumes, but make up of different subclasses. This market situation influences purchasers' choice where the potential buyer is limited to two spheres. The first limitation is connected with the brand choice while the second one is connected with the basic name. The third model of intertextuality demonstrates the case of double brand monopoly. It may be traced looking through the catalogue of one and the same brand. The existence of intertextuality in the perfume and cosmetic text construction confirms the text nature of the corresponding integrated perfume and cosmetic nomination complex.

Text blocks which were distinguished within the text construction demonstrate the fact that the Integrated perfume and cosmetic nomination complex which is reflected in the corresponding text construction corresponds to the descriptive text type. Text types are established including functional lines, i.e. according to the contributions of texts to human interaction. Descriptive texts would be utilized to enrich knowledge spaces whose control centres are objects or situations. Descriptive texts have commonly applied global patterns, which are frames. Frames are global patterns that contain common sense knowledge about some central concept. Frames state what things belong together in principal, but not in what order things will be done or mentioned (Beaugrande, 1981: 88; Knott, 2001: 199). From the logical and pragmatic point of view the central concept of the text construction which is the reflection of the integrated perfume and cosmetic nomination complex is a substance which is labelled with the basic name. It means that **B** (basic text) block may be represented by a global pattern which is realized as an object-item frame. This frame occupies the central position and creates the interframe net around. The object-item frame has the central slot which may contain: anthroponic names (*Nino Cerruti, Miss Dior, Cherie, Paloma Picasso*), toponic names (*Roma, Tokio Days, London Beat, Fiji*), common names (*Angel, Miracle, White Diamonds, Opium*), borrowings (*Pour Femme, L'Homme Libere, Magie Noire*), artificially created words (*Lancôme, L'Oréal*). The dominant object-item frame has a satellite possessive frame which demonstrates interspace relation «owner-possessor possesses object-item». This frame indicates the producer-possessor-owner of the corresponding perfume or cosmetic goods. The possessive frame (in case of the perfume and cosmetic text structures) is narrowed down to a subframe of the direct possession. The object-item frame is recognized as main and basic as it demonstrates basic, fundamental principles of categorization and verbal information structuralisation (Zhabotynska, 2002: 131). The frames are understood in a rather general and broad way, they are knowledge structures or idealized cognitive models. There is a certain difference between a cognitive model and complicated situation in reality (Clausner, 1999: 2). The introduction of satellite frames and relative subframes is called into annihilating the difference between a cognitive model and situations in reality. The possessive frame functions as a mediator smoothing over contradictions between a basic frame and a real situation. The possessive frame in our case has the subframe-container. From the possessive point of view that subframe describes the possessiveness in two different aspects: qualitative and quantitative. Qualitative aspect is connected with the enumeration of substances, ingredients used for producing corresponding goods: *with shea butter and honey; only use natural ingredients; with white tea; nourishing ash tree concentrate; with collagen and elastan; with glycerine, calcium, vitamin;*

4 roses extracts; jojoba oil; contains natural lactic acid; fluoride; siliconfree; with chamomile and witch hazal; multivitamin; with grape seed oil and vitamin E; acetonefree. Quantitative aspect is connected with the figure indication of ingredients in different units of measurement according to the liquid or solid perfume and cosmetic substances: *E 50ml 1.7fl.oz; 100ml E 35fl.oz; volume 80%; 3g; 7ml / 0,26oz; 40g 1.4oz; 10g E NETWT 35oz; 3g 0,105oz*. The subframe-container is partly connected with **D** (functional-descriptive text) block. It makes the possessive frame a bit diffusive providing further cohesion and coherence to the text construction, giving additional consolidation to the text unit in case of perfume and cosmetic nominative complex. The possessive frame has a price subframe which is reflected in **D** (functional-descriptive text) block including figures and different symbols of currency: *€17.50; €50; $112; $121*. **D** (functional-descriptive text) block may be described with a locative and actional frames. The first frame indicates the place of production or the place of headquarters: *US; Made in England; This Company, W9 186 UK; Paris; Made in France*. The second frame indicates the physiological and decorative peculiarities of corresponding goods: *second skin effect; firming and antiwrinkle, lengthened lashes without clumping; wide eyelook; extreme shine soft and light texture; hardening and beautiful coat; high colour high shine; minimizes appearance of wrinkles in 1 min; fresh replenished skin; dry to very dry skin; minimizes age spots; strengthens nails*. **C** (genitive text) block is described with the taxonomic frame which is a definite classification of goods dividing them into classes and subclasses: *eau de parfum; mascara; eye brow pencil; lipstick; nailwear; body spray; shower gel; foot cream; tooth cream*. In our case the taxonomic frame separates perfumes and their derivatives, decorative make up, hygienic goods. The object-item frame contains a comparative subframe which reflects the relation of similarity and likeness. The comparative subframe is a background of comparative metaphor (Zhabotynska, 2002: 132) or metonymy. There are metaphorical B (basic nominative) components (*Purplelilac; Orange blossom; Organic vanilla; Gentlemen only*) and metonymical components (*Eyes to kill; Shine lip; Hand beauty care; Skincare and foundation*). All the distinguished frames and subframes confirm the text nature of the analysed integrated perfume and cosmetic nominative complexes which are realized in corresponding text constructions.

Conclusion. As a result of the linguistic research the text nature properties were revealed in the integrated perfume and cosmetic nominative complexes. The intertextuality standard was found when nominative complexes were correlated with the corresponding text constructions. Quadricomponent structure of nomination complexes was reflected in quadriblock structure of the text construction. Quadruple organization of naming and text units demonstrates the integrated nature of these linguistic objects. Intertextuality is realized including shared text blocks. According to the number of shared text blocks it may be singlet or dublet. If the naming unit (as a nomination complex) is projected on the textual unit (as a text construction) it helps to reveal the system of frames and subframes. The frames and subframes correlate with corresponding text blocks and the interframe net demonstrates the significance of the basic text block and minor position of genitive and functional-descriptive text blocks. Intertextuality as a standard of textuality does not grasp all text features. Another standard of textuality which is known as informativity looks promising to be revealed in the integrated perfume and cosmetic nomination complexes. This aspect of investigation should be taken into consideration for further and perspective research.

BIBLIOGRAPHY

1. Beaugrande R.A.de, Dressler, W. Introduction to text linguistics. L, N.Y.: Routledge, 1981. 286 p.
2. Beaugrande R.A.de. Text, Discourse, and Process. Norwood N.J.: Ablex, 1980. 351 p.
3. Clausner T.C., Croft W. Domains and image schemas. *Cognitive Linguistics.* 1999. № 10. Vol. 1. Pp. 1–31.
4. Dijk T.A. van. Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London, New York: Longman, 1977. 261 p.
5. Dressler W. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: W. de Gruyter, 2011. 303 s.
6. Galicka, J. Specyfika nazewnictwa srodkow kosmetycznych: aspect strukturalny. *Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego.* 2018. № 4. Pp. 307–318.
7. Knott A., Sanders T., Oberlander J. Levels of representation in discourse relations. *Cognitive Linguistics*. 2001. № 12. Vol. 3. Pp. 197–209.
8. Petty R.D. Trademark Strategy and Beyond: Part one. Selecting a Brand Name. *Journal of Brand Management.* 2008. № 15. Pp. 190–197.
9. Zhabotynska, S.A. Shorts, breeches and broomers: Plurality in blends. The way we think. *Odense working papers in language and communication.* 2002. № 23. Vol. 2. Pp. 127–142.

REFERENCES

1. Beaugrande R.A.de, Dressler, W. Introduction to text linguistics. L, N.Y.: Routledge, 1981, 286 p.
2. Beaugrande R.A.de. Text, Discourse, and Process. Norwood N.J.: Ablex, 1980, 351 p.
3. Clausner T.C., Croft W. Domains and image schemas. Cognitive Linguistics. 1999, № 10, Vol. 1, pp. 1–31.
4. Dijk T.A. van. Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London, New York: Longman, 1977, 261 p.
5. Dressler W. Einführung in die Textlinguistik [Introduction to text linguistics]. Tübingen: W. de Gruyter, 2011, 303 s. [in German].
6. Galicka, J. Specyfika nazewnictwa srodkow kosmetycznych: aspect strukturalny [The specificity of naming cosmetic products: structural aspect]. Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2018, № 4, pp. 307–318. [in Polish].
7. Knott A., Sanders T., Oberlander J. Levels of representation in discourse relations. Cognitive Linguistics, 2001, № 12, Vol. 3, pp. 197–209.
8. Petty R.D. Trademark Strategy and Beyond: Part one. Selecting a Brand Name. Journal of Brand Management, 2008, № 15, pp. 190–197.
9. Zhabotynska, S.A. Shorts, breeches and broomers: Plurality in blends. The way we think. Odense working papers in language and communication, 2002, № 23, Vol. 2, pp. 127–142.

UDC 811.111'373.612.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214476

Oksana BORYSOVYCH,
orcid.org/0000-0001-8709-2849
PhD in Philology,
Assistant Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication
Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) o.borysovych@knu.ua

METONYMIC AND METAPHORICAL USE OF PROPER NAMES IN BOOK REVIEWS

The paper is devoted to the special use of proper names in book reviews in mass media. The main goal of the article is to analyse the figurative meaning of proper names and identify the contexts in which they are used. Proper names are explored within the framework of cognitive linguistics. Special consideration is given to the role played by metonymy and metaphor in the construction of the figurative meaning of proper names.

Proper names have been studied from various aspects in philosophy and linguistics. One of the main issues of linguistic research is the complex structure of the meaning of proper names. In addition to their primary use to refer to the bearer of the name, proper names may acquire a connotative meaning. In book reviews, names of well-known writers are used figuratively to retrieve information associated with the names of original referents about their style of writing. The material consists of proper names collected from British and American newspapers and magazines featuring book reviews. Proper names used in book reviews can be divided into two main groups: writers who belong to the literary canon and popular contemporary writers.

It is argued that a few tiers of metonymic models are involved in the construction of the figurative meaning of proper names, followed by the metaphorical transfer which maps a set of properties onto the target domain. Metaphorical and metonymical transfers change the grammatical status of proper names. Such names can be used with articles, can have a plural form and accept different types of restrictive modifiers. Adjectives derived from proper names are used to highlight a particular feature reminiscent of an author's style.

The results show that figuratively used proper names evoke properties associated with an author's style of writing. Through metonymic and metaphorical transfers salient properties of the names's referent are extended to other individuals. Names of famous writers that denote a stereotypical bearer of certain properties are used as a model to evaluate books of other writers.

Key words: *proper names, metaphor, metonymy, cognition, conceptualization, cultural memory.*

Оксана БОРИСОВИЧ,
orcid.org/0000-0001-8709-2849
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) o.borysovych@knu.ua

МЕТОНІМІЧНЕ ТА МЕТАФОРИЧНЕ ВЖИВАННЯ ВЛАСНИХ ІМЕН У КНИЖКОВИХ РЕЦЕНЗІЯХ

Стаття присвячена особливим випадкам вживання власних імен у рецензіях на книги у засобах масової інформації. Основна мета дослідження полягає в аналізі переносного значення власних імен і визначенні контекстів, у яких вони використовуються. Власні назви вивчаються у межах когнітивної лінгвістики, особливу увагу приділено ролі метонімії та метафори у побудові переносного значення власних імен.

Власні назви розглядалися у різних аспектах у межах філософії та мовознавства. Одним із основних питань лінгвістичних досліджень є складна структура значення власних імен. Власні назви, що використовуються для ідентифікації відповідного референта, також можуть мати конотативне значення. У книжкових рецензіях імена відомих письменників використовуються у переносному значені для концептуалізації інформації про літературний стиль автора. Матеріал дослідження складається із власних імен, зібраних методом суцільної вибірки із британських та американських газет і журналів, що містять огляди книг. Власні імена, які використовуються в рецензіях, можна розділити на дві основні групи: це письменники, котрі належать до літературного канону, і популярні сучасні письменники.

У статті розглянуто метонімічні моделі формування переносного значення власних імен, що поєднується з метафоричною проекцією стереотипних характеристик зі сфери-джерела на сферу-ціль. Метафоричні

та метонімічні перенесення значення змінюють граматичний статус власних імен, наближаючи їх до загальних назв. Такі імена можуть використовуватися із прикметниками, артиклями та мати форму множини. Похідні прикметники, утворені на основі власних імен, використовуються для виділення певної характерної риси авторського стилю.

Як показали результати дослідження, власні імена, вжиті у переносному значенні, викликають певні асоціації, пов'язані зі стилем автора. Внаслідок метонімічного та метафоричного переосмислення значення характерні властивості референта імені переносяться на творчість письменників, книги яких розглядаються у рецензії. Імена відомих письменників, що постають в уяві мовців як носії низки стереотипних характеристик, використовуються у ролі моделі для оцінки творів інших авторів.

Ключові слова: *власна назва, метафора, метонімія, когніція, концептуалізація, культурна пам'ять.*

Introduction. The investigation of proper names is a broad subject which has always been of interest for linguists, philosophers and psychologists. In linguistics, proper names have been analysed from semantic (Kripke, 1980; Ziff, 1960), pragmatic (Searle, 1958; Pietarinen, 2010), stylistic (Smith, 2016) and cognitive (Marmaridou, 1998; Barcelona, 2004; Brdar M and Brdar-Szabó, 2007) perspectives. In recent years proper names have become the object of corpus-based studies (Markert and Nissim, 2006; Motschenbacher, 2020). One of the areas of research in modern linguistics is the connotative meaning acquired by proper names in a specific cultural context and the mechanisms of metaphorical and metonymic use of proper names. The figurative use of literary names in book reviews in mass media is based on the retrieval of the associated information about typical features characteristic of a style of a particular writer. Such names are integrated into the cultural memory of a certain nation, as they constitute the literary canon.

Literature review. Connotations acquired by proper names have been studied by Marmaridou (1998) and Baltes (1991), metonymic and metaphorical use of proper names is discussed in the research of Barcelona (2004), Brdar and Brdar-Szabó (2007), Langendonck (2005) and Wee (2006). Proper names that have a connotative meaning are referred to as metaphorically used proper names (Wee, 2006) or paragons (Lakoff, 1980; Barcelona, 2004).

The study of proper names in metaphorical expressions is linked to the debate about their lexical status. According to some theorists, proper names have no lexical meaning, as their main function is referential (Kripke, 1980; Ziff, 1960). They refer directly to their bearers and identify them as unique items. Other scholars claim that proper names may have denotational and connotational meanings based upon specific referents (Jespersen, 1965; Marmaridou, 1998; Langendock, 2005). Jespersen argues that a name is "the complex of qualities characteristic of the bearer of the name" (Jespersen, 1965: 67, as cited in Baltes, 1991: 78).

Connotations develop "through individual and communal experiences such that the words and the objects or ideas they represent may acquire both personal and/or shared associations. These socially shared associations may be used to convey information and thereby attribute meaning to the name without invoking a specific referent" (Baltes, 1991: 76). When proper names are used connotatively "they stand as a shorthand for whatever characteristics a specific individual may at one time have been associated with" (Marmaridou, 1998: 355). From this point of view "proper name connotations are viewed as metaphors" (Marmaridou, 1998: 356).

Barcelona (2004) and Brdar and Brdar-Szabó (2007: 131) study the construction of the figurative meaning of proper names using conceptual metonymy and Lakoff's metonymic models. Brdar and Brdar-Szabó (2007: 135) argue that the figurative meaning of a proper names is construed through the interaction of metonymy and metaphor.

The aim of this article is to analyse the figurative use of proper names in newspaper book reviews and identify the contexts in which they occur. The data for analysis has been collected from book reviews in The Guardian, The Financial Times, The New York Times and The Times.

Metonymic and metaphorical expressions involving proper names. Figurative meaning of proper names used in book reviews is analyzed through the interaction of metonymy and metaphor as the borderline between them is often blurred. In this paper the terms metaphor and metonymy are used within the framework of cognitive linguistics. The metaphorical and metonymic use of personal names is studied as one of the mechanisms of the retrieval of information associated with a particular writer or literary work. Proper names conceptualize literary knowledge and activate implicated assumptions in the addressee.

As a complex phenomenon, metaphor is approached from different angles. In a broad sense, the term metaphor applies to any figurative use of words. The study of metaphor as a cognitive phenomenon led to the understanding of human thought processes as metaphorical in nature (Lakoff, 1980). Metaphors

transfer the image of one fragment of reality to another fragment and provide its conceptualization by analogy with the existing system of concepts. Within the cognitive paradigm, metaphors have been widely studied in different types of discourse.

Metonymy as a conceptual phenomenon is represented by the schema X for Y, where X stands for the source meaning and Y symbolizes the target (Panther &Thornburg, 2004: 95). In recent research, metonymy is presented as "a cognitive trigger providing access to a target concept" (Panther&Thornburg, 2003: 2). A proper name used metonymically acts as a reference point to provide access to the stereotypical properties associated with it.

The construction of the figurative meaning of proper names in book reviews involves a few metonymic models. Initially there is a metonymic transfer AUTHOR FOR WORK (e.g. *characters who might have stepped out of Dickens or P.G. Woodehouse*). When we use a proper name to indicate that some properties associated with the style of a particular writer are exhibited by another writer, we "activate THE BEARER OF PROPERTY FOR CHARACTERISTIC PROPERTY metonymy with further metaphoric mapping" (Brdar & Brdar-Szabó, 2007: 135).

If a reviewed book is reminiscent of the novels of Charles Dickens, it may apply to a range of properties, for example, poor conditions in which characters live or the naming of characters. A reviewer argues that an author of the reviewed book "has properties that are similar to the contextually relevant salient properties" (Jeshion, 2015: 373) of Dickensian style. The peculiarity of the metaphoric and metonymical use of proper names in book reviews is that they are used in mappings where the source and the target belong to the literary sphere.

Proper names used figuratively reflect the intersection between metaphor and culture as they are rooted in the cultural and historical context. Connotative meanings triggered by proper names are shared by all members within a given speech community or culture. In book reviews proper names used as critical tools fall into two main groups which consist of the writers that belong to the literary canon and popular contemporary writers whose works have already formed stereotypical associations. Although, potentially any well-known literary name may be used as a model for comparison, the collected data shows there is a group of recurrent proper names in book reviews. Our quantitative analysis indicates that Dickens is the most frequently used name in book reviews both in British and American mass media.

Figuratively used proper names that serve as an ideal representative of the class have a positive evaluative implication, which makes them an effective tool for reviewing a new book by comparing and contrasting it with the authors and books known to the reader. Comparison drawn between two or more writers can be used to praise a reviewed book when it has similar features (1) or criticise it when it departs from the model or lacks the required properties (2, 3).

(1) *The book's* ***language is Faulknerian****. It has a timeless, universal quality that is possible because it has emerged out of so particular a place* (The Guardian 20.09.2018).

(2) *No,* ***she isn't Henry James or Nabokov or even Dickens*** (The Times 28.07.2007).

(3) *But Baker's* ***quasi-Faulknerian prose*** *can be almost comically overwrought* (The New York Times 09.03.2003).

Proper names in metaphorical expressions assume the characteristics of common nouns such as the use of articles, plural forms (4) and modification by adjectives (e.g. *present-day Hemingway, modern Dickens)*.

(4) *Give me* ***a Sarah Waters****,* ***an Ali Smith****, a* ***Jackie Kay*** *any day over* ***the Tom Spanbauers*** *of the world* (The Guardian, 22.09.2007).

Proper names frequently used in book reviews are productive in word formation. The largest group of derived words is represented by adjectives (*Dickensian, Joycean, Kafkaesque, Byronic, Austenish, Dickens-like, Tolkien-style* etc.) which apply to one particular property of an author's style as in (5).

(5) *Lady Eleanor speaks – or rather writes in her journal – in* ***sly but prim, Jane Austenish prose*** (The New York Times 17.10.2003).

A reviewer uses proper names or its derivatives to claim that the author of a reviewed book imitates a certain writer in plot construction, character development, language or other stylistic features. For example, an adjective Hemingwayesque is used to review a war novel, while a 'Conradian novel' is associated with sea voyages. There are two distinctive patterns in which the names of writers and derived adjectives occur. One of the models of metaphorical transfers is based on our perceptual experience: eyesight (*through a Kafkaesque lens; Mr. Cartwright's Updikean eye*), taste (*a flavour of Thurber's lonelier stories*) and hearing (*lightly seasoned with some Dickensian overtones*). Distinctive features that make up a writer's style may also be referred to as a separate world, terrain or landscape shared by other authors. The patterns are exemplified in (6) and (7).

(6) *Mr. Doescher adopts a stylized* ***Shakespearean voice*** *in recasting this saga that is chock-full of father-son showdowns, mysterious knightly orders and planet-hopping adventures* (The New York Times 24.12.2015).

(7) *The book became an instant bestseller and there Palliser has stayed, in a foggy and cobblestoned* ***Dickensian world****, for his subsequent novels* (The Financial Times 13.12.2013).

Derived adjectives are used to conceptualize knowledge about writers and evoke resemblance to an author's style in a shorthand way.

Conclusions. We have studied specific uses of proper names in book reviews in mass media. As the analysis of the collected data has demonstrated, reviewers refer to a group of writers whose reputation has been established critically to assess new books. The proper names used in book reviews serve as a model for evaluating and discussing new books. The transfer of typical features associated with a writer to other authors is based on tiers of metonymic models and metaphorical mappings.

Proper names acquiring a more abstract type of meaning may be used in a way typical for common nouns. It is reflected in the use of proper names in the plural form, with articles and modifiers. Adjectives derived from the stem of an author's name conceptualize a wide range of meanings attributed to it. Future research might explore cultural differences between the use of proper names in British and American book reviews.

BIBLIOGRAPHY

1. Baltes P. Semantic variation in the connotations of personal names. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*. 1991. Vol. 17, Iss. 1. P. 75–85. URL: https://scholarsarchive.byu.edu/dlls/vol17/iss1/13 (retrieved 25.07.2020).
2. Barcelona A. Metonymy behind grammar: the motivation of the seemingly "irregular" grammatical behavior of English paragon names. *Studies in Linguistic Motivation* / G. Radden, K. Panther (Eds.). Mouton de Gruyter : Berlin, 2004. P. 357–374.
3. Brdar M., Brdar-Szabó R. When Zidane is not simply Zidane, and Bill Gates is not just Bill Gates: Some thoughts on the construction of metaphtonymic meanings of proper names. *Aspects of Meaning Construction* / G. Radden, K.-M. Köpcke, T. Berg, P. Siemund (Eds.). Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins, 2007. P. 125–142.
4. Jeshion R. Referentialism and predicativism About Proper Names. *Erkenn.* 2015. Vol. 80. P. 363–404.
5. Jespersen O. The philosophy of grammar. New York : Norton, 1965.
6. Kripke S. Naming and necessity. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1980. 172 p.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
8. Langendonck van W. Proper names and proprial lemmas. *Proceedings of the 21st International Congress of Onomastic Sciences (Uppsala, 19–24 August 2002)* / Brylla E., Wahlberg M (Eds.). Uppsala : Språk-och Folkminnesinstitutet. 2005. Vol. 1. P. 315–323.
9. Markert K., Nissim M. Metonymic proper names : a corpus based account. *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy* / A. Stefanowitsch, S. Gries (Eds.) Mouton de Gruyter : Berlin, 2006. P. 152–174.
10. Marmaridou S. Proper names in communication. *Journal of Linguistics.* № 25. 1989. P. 355–372.
11. Motschenbacher H. Corpus linguistic onomastics: A plea for a corpus-based investigation of names. *Names*. 2020. Vol. 68. № 2. P. 88–103.
12. Panther K-U., Thornburg L. Introduction: On the nature of conceptual metonymy. *Metonymy and pragmatic inferencing* / K-U. Panther, L. Thornburg (Eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2003. P. 1–20.
13. Panther K-U., Thornburg L. The role of conceptual metonymy in meaning construction. *Metaphorik.de*. 2004. Vol. 6. P. 91–116.
14. Pietarinen A.-V. Peirce's pragmatic theory of Proper names. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. 2010. Vol. 46. № 3. P. 341–363.
15. Searle J. Proper names. *Mind.* 1958. Vol. 67. P. 166–173.
16. Smith G.W. Theoretical foundations of literary nomastics. *The Oxford Handbook of Names and Naming* / C. Hough with assistance by D. Izdebska (ed.) Oxford : Oxford University Press, 2016. P. 295–309.
17. Wee L. Proper names and the theory of metaphor. *Journal of Linguistics.* № 42 (2). 2006. P. 355–371. URL: www.jstor.org/stable/4176987 (retrieved 23.07.2020).
18. Ziff P. About proper names. *Mind.* 1977. Vol. 86. P. 319–332.
19. The Guardian. URL: www.theguardian.com.
20. The Financial Times. URL: www.ft.com.
21. The New York Times. URL: www.nytimes.com.
22. The Times. URL: www.thetimes.co.uk.

REFERENCES

1. Baltes P. (1991) Semantic variation in the connotations of personal names. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 17 (1), pp. 75–85. Retrieved July 25, 2020, from https://scholarsarchive.byu.edu/dlls/vol17/iss1/13.
2. Barcelona A. (2004). Metonymy behind grammar: the motivation of the seemingly "irregular" grammatical behavior of English paragon names. In: G. Radden, K. Panther (Eds.). *Studies in Linguistic Motivation*. Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 357–374.

3. Brdar M., Brdar-Szabó R. (2007). When Zidane is not simply Zidane, and Bill Gates is not just Bill Gates: Some thoughts on the construction of metaphtonymic meanings of proper names. In: G. Radden, K.-M. Köpcke, T. Berg, P. Siemund (Eds.), *Aspects of Meaning Construction*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 125–142.
4. Jeshion R. (2015) Referentialism and predicativism about proper names. *Erkenntnis 80 (S2)*, pp. 363–404.
5. Jespersen O. (1965). The philosophy of grammar. New York: Norton.
6. Kripke S. (1980). Naming and necessity. Cambridge, MA: Harvard University Press. 172 p.
7. Lakoff G., Johnson M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press. 242 p.
8. Langendonck van W. (2005). Proper names and proprial lemmas. In E. Brylla, M. Wahlberg (Eds.), *Proceedings of the 21st International Congress of Onomastic Sciences (Uppsala, 19–24 August 2002)*. Uppsala: Språk-och Folkminnesinstitutet, pp. 315–323.
9. Markert K., Nissim M. (2006). Metonymic proper names : a corpus based account. In: A. Stefanowitsch, S. Gries (Eds.), *Corpus-based approaches to Metaphor and Metonymy*. Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 152–174.
10. Marmaridou S. (1989). Proper names in communication. *Journal of Linguistics, 25*, pp. 355–372.
11. Motschenbacher H. (2020) Corpus linguistic onomastics: a plea for a corpus-based investigation of names. *Names,* 68 (2)*,* pp. 88–103.
12. Panther K-U, Thornburg L. (2003) Introduction: On the nature of conceptual metonymy. In: K-U. Panther, L. Thornburg (Eds.), *Metonymy and pragmatic inferencing*. Amsterdam, John Benjamins, 1–20.
13. Panther K-U., Thornburg L. (2004). The role of conceptual metonymy in meaning construction". *Metaphorik.de*, 6, pp. 91–116.
14. Pietarinen A.-V. (2010) Peirce's pragmatic theory of proper names. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 46 (3), pp. 341–363.
15. Searle J. (1958). Proper names. *Mind,* 67, pp. 166–173.
16. Smith G.W. (2016) Theoretical foundations of literary onomastics. In: C. Hough, with assistance by D. Izdebska (Ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming*. Oxford: Oxford University Press, pp. 295-309.
17. Wee L. (2006). Proper names and the theory of metaphor. *Journal of Linguistics,* 42(2), pp. 355–371. Retrieved July 23, 2020, from www.jstor.org/stable/4176987
18. Ziff P. (1977). About proper names. *Mind, 86*, pp. 319–332.
19. The Guardian. URL: www.theguardian.com
20. The Financial Times. URL: www.ft.com
21. The New York Times. URL: www.nytimes.com
22. The Times. URL: www.thetimes.co.uk

УДК 821.112.2.09(436)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214477

Ігор ВАСИЛИШИН,
orcid.org/0000-0001-5036-4716
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) ip.was@ukr.net

ОБРАЗ РІЛЬКЕ У ТВОРЧОСТІ БОГДАНА КРАВЦІВА

У статті розглянуто образ Рільке у творчості українського письменника Богдана Кравціва, проаналізовано низку поетичних перекладів Рільке, які Б. Кравців умістив до книги «Речі й образи» (Нюрнберг, 1947). Саме поетичне буття-у-світі австрійського поета, виражене через його екзистенцію, відчув та художньо осмислив Б. Кравців у книзі, хоча деякі його переклади, швидше, можна назвати переспівами.

Творчість геніального австрійського митця особливо надихала поета у важкий час еміграційного періоду в Європі, тому образ Рільке та рількеанські мотиви, незважаючи на те, що до них Б. Кравців звертався й раніше, особливо відчутні в повоєнній ліриці, коли він напередодні Другої світової війни змушений був назавжди покинути Україну через окупацію західноукраїнських земель сталінським тоталітарним режимом й розпочати важкий шлях вимушеного емігранта або, як висловлювався поет, «вигнанця», позбавленого рідних теренів.

У статті зосереджено увагу на екзистенційних концептах у ліриці Б. Кравціва, значною мірою посилених антеїстичним сприйняттям українського письменника-емігранта, змушеного блукати дорогами чужини без надії на повернення в рідні краї. Екзистенційними мотивами тривоги, самотності, смутку, часом безнадії та відчаю сповнена ностальгійна лірика поета. Проаналізовано екзистенційні концепти, що значною мірою формують художній світ українського митця. Досліджено, що екзистенційний концепт «смерть» у кравцівській поезії базується на антеїстичній опозиції чужина – рідна земля, що є традиційним для емігрантської лірики. Згодом він набуває екзистенційно-філософського контексту як кінцева невідворотна межа людського існування, знаючи й пам'ятаючи про яку, особистість вибирає автентичне буття-у-світі, долаючи тривогу, страх, відчай і зневіру. Таким чином, присутній ще в ранній ліриці та есеїстиці Б. Кравціва на рівні мотиву героїчного чину, самопожертви й героїчної загибелі концепт «смерть» трансформується в екзистенційне «memento mori» уже в наступних поетичних збірках митця, де переважають лірико-філософські мотиви, співзвучні з рількеанськими.

Ключові слова: *емігрантська лірика, образ Рільке, поетичні переклади, екзистенційні концепти, буття-у-світі, антеїзм.*

Igor VASYLYSHYN,
orcid.org/0000-0001-5036-4716
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) ip.was@ukr.net

THE IMAGE OF RILKE IN THE WORKS OF BOHDAN KRAVTSIV

The article considers the image of Rilke in the works of Ukrainian writer Bohdan Kravtsiv, analyzes several poetic translations from Rilke, which B. Kravtsiv included in the book "Things and Images" (Nuremberg, 1947). The very poetic being-in-the-world of the Austrian poet, expressed through his existence, was felt and artistically comprehended by B. Kravtsiv in the book, although some of his translations can rather be called chants.

The work of the genius Austrian artist especially inspired the poet during the difficult period of emigration in Europe, so the image of Rilke and Rilkean motives, even though Bohdan Kravtsiv addressed them before, are especially noticeable in postwar lyrics, when he was forced to leave Ukraine on the eve of World War II through the occupation of western Ukrainian lands by Stalin's totalitarian regime and to begin the difficult path of a forced emigrant or, as the poet put it, an "exile" deprived of his native lands.

The article focuses on existential concepts in the lyrics of Bohdan Kravtsiv, largely reinforced by the anteistic perception of the Ukrainian writer-emigrant, forced to wander the roads of a foreign country without hope of returning to his native land. Nostalgic lyrics of the poet are filled with existential motives of anxiety, loneliness, sadness, time of hopelessness, and despair. Existential concepts that largely shape the artistic world of the Ukrainian artist are analyzed. It is investigated that the existential concept of "death" in Kravtsiv poetry is based on the anteistic opposition of a foreign country or the native land, which is traditional for emigrant lyrics. Eventually, he acquires an existential-philosophical context as the ultimate inevitable limit of human existence, knowing and remembering which person chooses an authentic

being-in-the-world, overcoming anxiety, fear, despair, and hopelessness. Thus, the concept of "death" present in Bohdan Kravtsiv's early lyrics at the level of the motive of a heroic deed, self-sacrifice, and heroic death is transformed into existential «memento mori» already in the following poetic collections of the artist, where lyrical and philosophical motives, consonant with Rilkean, prevail.

Key words: *emigrant lyrics, Rilke's image, poetic translations, existential concepts, being-in-the-world, anteism.*

Постановка проблеми. Творчість Райнера Марії Рільке завжди була в полі зору Богдана Кравціва, художньо-естетичні та філософські пошуки якого значною мірою почалися саме з поезій Рільке, про що письменник писав у післямові до книги «Речі й образи» (Нюрнберґ, 1947): «Ще після Першої світової війни, яких двадцять п'ять років тому, мені – сповненому поривів і літературних задумів гімназійному учневі – пощастило «виловити» на полицях однієї із львівських антикварень дивну книжку. Це була велика збірка поезій «Книга образів» й автором її був відомий мені вже з деяких друкованих перекладів у «Літературно-Науковому Віснику» – Райнер Марія Рільке. Не багато я зрозумів тоді із поезій, зібраних у цій книзі. Але ж завжди й знову вертався до них, вгризаючися в чужу мені мову, вглиблюючися все більше в пишноту незвичайних образів» (Рільке, 1947: 119). Заглиблюючись у творчість Рільке, Кравців переклав вірш «Der Knabe» («Хлопець»), який був надрукований у «Літературно-Науковому Вістнику (1935), а згодом як мотто увійшов до частини «Нехай живе хлопець» збірки публіцистики та есеїв «Дон Кіхот в Альказарі» (Львів, 1938) і збірки поезій «Остання осінь» (Прага, 1940), та здійснив «невдатну», на думку автора, спробу перекладу поезії «Herbsttag» («Осінній день»). Проте творчість Рільке, особливо близька Кравціву в еміграційний період в Європі, коли він змушений був покинути рідну землю й разом з усією родиною пережити всі труднощі воєнного та повоєнного періодів, надихала й наснажувала поета в цей важкий час. «І життєві, і творчі дороги Кравціва пролягали так, наче Райнер Марія Рільке і справді від нього не відступав», – підкреслює Т. Салига (Салига, 2019: 7). Про особливу духову спорідненість із Рільке в складний час світових трагедій і катаклізмів Б. Кравців написав у післямові до книги «Речі й образи»: «Здається мені, що роки воєнних дій, роки повсякчасної небезпеки й непевности завтрашньої години – вчинили постать і творчість Р. М. Рільке якоюсь наче б ближчою, більш рідною терпінням і змаганню людей. Поет, що його характеризував Р. Роллян у своєму щоденнику як «малу на зріст, ніжну, трохи несміливу людину, але ж повну ґрації, дитячого шарму й поезії», видається нам сьогодні – коли вглиблюватися в його поезії, записки й листи – титанічною постаттю типу роденівських різьб» (Рільке, 1947: 121).

Переклади з Рільке Кравціва друкувалися, як подає в бібліографії Є.-Ю. Пеленський (Пеленський, 1948: 60), в емігрантських часописах: «Вечеря». Б. К. «Час», Фюрт, 1946. ч. 48 (Б. К., також бк. – криптоніми Богдана Кравціва – *прим І. В.*); «Острови сирен». Переклав бк. «Час», Фюрт, 1946. ч. 50; «Пісня любови». Переклав бк. «Час», Фюрт, 1946. ч. 51; «Останній вечір». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 4; «Перед літнім дощем». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 7; «В обгортці з багру…». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 10; «На осонні шляху…». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 13; «Доля жінки». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 18; «Кретійська Артеміда». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 20; «Смерть коханої». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 28; «Хто любить…». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 29; «При роялі». Б. К. «Час», Фюрт, 1947. ч. 35; «Чаклун». Б. К. «Час», Фюрт, 14.9.1947; «Це там, де крайні вже хатки». З німецької Б. К. «Культурно-мистецький календар-альманах на 1947 рік», Реґенсбурґ, 1947; «Заклинання змій». «Українська трибуна», Мюнхен, 7.9.1947; «Орфей, Еврідіка, Гермес». «Арка», Мюнхен, 1947, ч. 2–3; «Дама перед дзеркалом». «Арка», Мюнхен, 1947, ч. 4. Згодом, зібравши всі переклади, за порадою Ю. Клена (Освальда Бутрґгардта) і за згодою А. Кіппенберґа – німецького видавця, який керував видавництвом «Інзельферляґ» («Insel-Verlag»), колекціонера творів Й.-В. Ґете, що також опікувався творчою спадщиною Р. М. Рільке, Б. Кравців видав їх окремою книжкою, «назвавши її, – як написав автор, – може й трохи самовільно – двома таємними, але ж такими характерними для поезії Рільке словами «Речі й образи» (Рільке, 1947: 123).

Мета статті – розглянути образ Рільке у творчості й поетичних перекладах Б. Кравціва, проаналізувати екзистенційні концепти, що значною мірою формують художній світ українського митця.

Аналіз досліджень. Тему Рільке у творчості Б. Кравціва, особливо його перекладацьку діяльність, не оминули увагою літературознавці. Її висвітлювали у працях С. Андрусів, Б. Бойчук, М. Ільницький, І. Качуровський, Л. Кравченко, Б. Рубчак, Т. Салига, М. Слабошпицький,

О. Тарнавський. «Поезія Р. М. Рільке, якою Б. Кравців захопився ще на початку творчого шляху, мала на нього особливий вплив. Про це важливо знати з двох причин, тобто з першої: творчий вплив Р. М. Рільке на Б. Кравціва, і з другої: входження Р. М. Рільке в українську культуру започаткував саме Б. Кравців. Після нього до Р. М. Рільке, знову ж таки не з випадковими захопленнями, прийдуть інші українські поети: М. Бажан, В. Стус, Ю. Андрухович» (Салига, 2018: 18). О. Тарнавський досліджував вплив поезії Рільке на молодого Кравціва, зауваживши, що «його розуміння Рільке лежить радше в площині образно-поетичній, а не метафізичній. Навіть у перекладах, що їх уже в перші роки творчої праці Кравців робив, та й у тих, що були зроблені двадцять п'ять років пізніше, Кравців добирав у Рільке вірші з наголосом на особи і речі, а не на метафізичні подорожі, викликані у німецького поета страхом і великою непевністю» (Тарнавський, 1977: 23). Б. Бойчук і Б. Рубчак у статті про Б. Кравціва в «Координатах. Антології сучасної української поезії на заході» виокремили його перекладацьку майстерність, зауваживши: «Кравців також добрий перекладач. В його виборі з поезій Райнера Марії Рільке, під назвою «Речі й образи», зустрічаємо добрі зразки мистецького перекладу» (Бойчук, Рубчак, 1969: 266). Високо оцінив перекладацьку діяльність Б. Кравціва в п'ятій частині «Рільке в українській поезії» Є.-Ю. Пеленський, наголосивши, що книжка вибраних перекладів із Рільке «Речі й образи» на сьогодні «<…> представляє чи не найвище досягнення українського перекладного мистецтва, об'єднуючи в собі точність передання і красу оригіналу з красою українського вислову. Особливо бездоганно зроблений переклад віршу «Карузеля». Ці переклади навіть перевищують майстерністю, що об'єднує точність і красу оригіналу, переклади такого майстра, яким був Микола Зеров». «Мабуть, – робить висновок Пеленський, – і тут у дечому стала у пригоді духова зближеність обох поетів, німецького і українського» (Пеленський, 1948: 53).

Виклад основного матеріалу. Образ Рільке та рількеанські мотиви, незважаючи на те, що до них поет звертався й раніше в доеміграційний період творчості, особливо відчутні в повоєнній лірици Б. Кравціва, коли він напередодні Другої світової війни змушений був назавжди покинути Україну через окупацію західноукраїнських земель сталінським тоталітарним режимом й розпочати важкий шлях вимушеного емігранта або, як поет зауважує, «вигнанця», позбавленого рідних теренів. «В останніх збірках Богдана Кравцева, – підкреслюють упорядники «Координат», – зустрічаємо багато особистих мотивів: розпач ніжного мандрівника-еміґранта, прощання з роками, що минають, туга за батьківщиною. Трагічні почування в Кравцева не стають меланхолією, а радше мужнім карбуванням смутку. Ці почування цілком поглиблені в поезію і висловлені по-рількеанському витончено і посередньо» (Бойчук, Рубчак, 1969: 269–270). Тому, аналізуючи повоєнний період життя й творчості Б. Кравціва, можна говорити саме про екзистенційні концепти в його ліриці, значною мірою посилені антеїстичним сприйняттям українського письменника-емігранта, змушеного блукати дорогами чужини без надії на повернення в рідні краї. І саме життєва й мистецька екзистенція Рільке, особливо близька по духу Кравціву в період війни та повоєнного лихоліття – «роки повсякчасної небезпеки й непевности завтрішньої години», підтримувала, надихала його й виводила на нові поетичні обрії.

Аналіз перекладацької діяльності Б. Кравціва передбачає багатосторінкове наукове дослідження, тому в статті виокремимо й подамо короткими штрихами найцікавіші, на наш погляд, поетичні переклади й пов'язані з ними змістові та художньо-стилістичні знахідки українського митця. У перекладах, які, на думку багатьох дослідників, є надзвичайно точними, Б. Кравціву вдалося відтворити метафізику рільківського просторово-часового континууму буття. «Часопросторова предметність у рільківській поезії набуває особливого художнього розширення поза межі реального часу та простору, художніми засобами руйнує їхню буттєво-реальну цілісність і творить нову поетичну реальність їхнього існування» (Кравченко, 2014: 210). Саме поетичне буття-у-світі австрійського поета, виражене через його екзистенцію, відчув та художньо осмислив Б. Кравців у книзі «Речі й образи», хоча деякі його переклади, швидше, попри прагнення Кравціва максимально зберегти ідіостиль Рільке, можна назвати переспівами. Одним із найцікавіших є вірш «Святий Юрій» («Sankt Georg»). Образ лицаря Святого Юрія-змієборця – надзвичайно популярний у національній літературній традиції. Крім того, Святий Юрій був покровителем українського Пласту. Тому Б. Кравців звертався до цього образу у своїй творчості, особливо в ранній період, – вірші «Святий Юрій», «У святого Юрія» (гімни «Лицарю білий, приїдь і витай межи нами!», «Лицарю білий, що борешся з силами ночі…»), есей «У свято Юрія». Романтичний вірш Рільке наповнений духом лицарських романів, коли мужній воїн рятує прекрасну діву від змія-дракона – уособлення темряви й зла. Водночас він посилений релігійно-філософським

змістом – одвічною темою боротьби божественного й диявольського. Поява лицаря-змієборця, того, кого вона «призвала чистим серцем з божеської слави», є відповіддю на щирі молитви юної діви. Віра й молитва до Бога про порятунок об'єднують сили хороброго воїна й дівчини, є тим щитом, який боронить їх від лютого зла та надає сили для боротьби з ним:

В лютім бою поруч з ним стояли –
наче вежі – молитви її
(Рільке, 1947: 13).

Є серед перекладів твори, пов'язані з біблійними та євангельськими сюжетами: «Відхід блудного сина», «Давид співає Савлові», «Пієта», «Воскреслий», «Вечеря». Цікавими є з вибраних Кравцівим поезії Рільке, які умовно можна зарахувати до античного циклу, адже давні міти й справді багато важили для австрійського поета, були частиною його мистецького й метафізичного світу, осердям його екзистенції. У них, як і в мистецтві, він прагнув знайти відповіді на питання смерті й безсмертя як переходу до іншого «невидимого» життя, віднайти в прагненні вічності істинні джерела єднання з природою та її Творцем, містичні загадки «невидимого» світу, пізнати суть і творити справжнє високе мистецтво. Це відчув і зрозумів Б. Кравців, переклавши поезії Рільке «Сібілла», «Орфей. Еврідіка. Гермес», «Леда», «Естера», «Кретійська Артеміда», «Алькеста», «Острови сирен». Так, символом великої любові, відданості й самопожертви заради коханого виступає Алкеста, героїня однойменної поезії Рільке, мистецький переклад якої створив Б. Кравців. Екзистенційний мотив невблаганної раптової смерти, про яку десь глибоко й притаєно в душі знає кожна людина як про щось трагічно-незворотнє, але всю її справжню суть відчуває тільки з її настанням, передає динаміка подій у перекладі Б. Кравціва: у час радісного весільного бенкету, що вже початково посилює увесь трагізм сюжету, раптово з'являється бог із несподіваною звісткою:

То всі пізнали вже станкого бога,
збагнувши майже, що стоїть він ось
послання свого повен, невблаганний.
Та все ж, як слово впало, то воно
над знання все здалося незбагнутим.
Адмет померти мусить. Як? Ось зараз
(Рільке, 1947: 75).

Останній лаконічний рядок строфи звучить як вирок, як аксіома кінцевості людського існування, перед якою безсила будь-яка людина. Попередньо Б. Кравців за Рільке відтворює сцену містичного перевтілення як дію опанування, входження смерті в людське тіло:

…Та нараз помітив
котрийсь з гостей у розпалі розмови,
як ген за стіллю князя молодого
з лежанки раптом щось зняло угору
і щось чуже в усій його істоті
відбилося, зайнявши грізним словом
(Рільке, 1947: 75).

Сцена неймовірного переляку, людського розпачу, страху й паніки, принизливих благань і вимолювань-торгівлі з невблаганним богом «за роки, хоч за рік єдиний юні, // за місяці, за тижні, днів хоч кілька, // о, ні! не днів, ночей, хоч за єдину, // одну хоч ніч, за ніч оцю: лиш цю» Адмета відтворює емоційні відчуття героя перед лицем невблаганної смерті. Князь (за мітом, Адмет *цар*; у Рільке *junge Hausherr юний (молодий) господар*; у Кравціва, який, як завжди, прагнув ввести Рільке в український мистецький контекст, *князь прим. І. В.)* у розпачу егоїстичної молодості й моральної ницості благає найрідніших йому людей спуститися в царство Аїда замість нього, проте у відповідь лише мовчання батьків, яких, «мов жертовне звір'я», тримає Адмет біля себе, і постать друга Креона, що розчиняється в метушні й переполоху бенкетного залу («І вже не бачив друга свого більш. // Він мов відстав…»). Образ Адмета контроверсійний, адже князь у розпачу й страху перед смертю егоїстично просить рідних і друга про те, чого не має морального права вимагати, – померти замість нього. З іншого боку, трагізм образу Адмета (йому відмовляють рідні батьки й найкращий друг) полягає в розумінні, що перед лицем смерті ти самотній. Рільке гостро порушує надзвичайно дражливе морально-етичне питання, яке живе в ньому підсвідомо, сягаючи коренями в його дитинство, та сублімоване в переконанні митця, що справжній творець має бути самотнім: наскільки відданою й жертовною може бути батьківська любов і наскільки вірною й самовідданою може бути дружба?

Апофеозом стає сцена жертовності Алкести, дружини Адмета, що єдина з усіх висловлює бажання померти замість коханого чоловіка. «Світле обличчя», «ясний усміх» чистий образ Алкести вражає глибиною почуттів і шляхетністю: сила кохання до Адмета в ній настільки велика, що перемагає страх перед смертю, адже по-справжньому кохати означає подарувати коханому життя навіть ціною свого. Любов героїні сильніша за смерть, отже, безсмертна. Адметові ж залишається кинуте зі зневагою богом «життя» й сором за власний нездоланний страх і моральне безсилля та безчестя.

З філософського погляду, в «Алькесті» змодельовано екзистенціальну ситуацію, яку розкриває концепт «смерть», адже страх перед смертю закладений у людині на всіх рівнях свідомого та підсвідомого, тому його гідне подолання в усвідомленні кінцевості життя є основою екзистенціальної філософії та психології.

Вагому частину художньої картини світу Рільке становить концепт «смерть», еволюція якого до *життя – смерті як єдиного буття* знаходить своє кінцеве філософське вираження в «Дуїнянських елегіях» та «Сонетах до Орфея». Систему своїх поглядів Рільке чітко виклав у листі до польського перекладача В. Гулевича. Викінчена метафізична концепція австрійського митця еволюціонувала крізь усі лірико-філософські цикли поета, в яких творчо реалізовано через ідеї та мотиви лексико-семантичне поле концепту «смерть». У невеликій поезії «Кінцівка» (екзистенційна медитація), яку знову ж дуже точно переклав Б. Кравців, Рільке філософськи твердить про смерть, яка є величною частиною нашого життя «Der Tod ist groß». Відчування смерті й повага до неї увиразнює сенс і повноцінність кожної миті нашого життя. Про неї не варто забувати, бо вона завжди пам'ятає про нас:

Смерть є велика.
В неї в полоні
ми і наш сміх.
В час, як живемо, здається нам – вповні,
смерть плачем повнить
нас же самих

(Рільке, 1947: 87).

Якщо окреслити короткими штрихами низку інших перекладів Б. Кравціва з Рільке, то можна виокремити ностальгійну ліричність поезії «Це там, де крайні вже хатки», фантасмагоричність «Чаклуна», екзистенційну елегійність «Вечора», містицизм «Чужого», трагічну героїку та романтизм поезії «Останній із графського роду Бредероде втікає від турецького полону», магію книги «В обгортці з багру…», віру в безсмертя «Осені», мистецьку пластику «Пантери», карнавальну феєричність «Каруселі», вишукану, тонку еротику «Леди», чарівний фаталізм «Куртизани», метафізику життя й смерті в «Досвіді зі смертю», заглиблення в підсвідоме «З дитинства», таємницю мистецтва в «Поеті», юну лицарську романтику «Хлопця», дику граційність «Кретійської Артеміди».

Працюючи над перекладами поезій Рільке, Б. Кравців у властивому йому художньо-поетичному стилі використовує значну кількість книжної, архаїчної та діалектної лексики, оказіоналізмів, які виступають у поета не тільки як художньо-естетичні засоби поетичного мовлення, збагачуючи його, створюючи величезний спектр нових асоціативно-змістових відтінків, динамізуючи, розширюючи та увиразнюючи семантичні поля, вони наповнені глибинно-кореневим національним змістом, містять генетичний код автентичного українського слова. Це створює своєрідну ауру українськості поетичного світу Рільке, впроваджує його в національно-культурний мистецький контекст, зберігаючи неповторний стиль самого австрійського поета, його думки, ідеї, духово-світоглядну ідентичність, лірико-філософські концепти та художню естетику.

Як і для багатьох інших письменників-емігрантів, особливо чутливою для Б. Кравціва є тема втрати Батьківщини та усвідомлення, що повернення на рідні терени відбудеться нескоро, а можливо, й ніколи («Не дні, не місяці – пливтимуть роки // Під зорями чужими!..»). Екзистенційних мотивів тривоги, самотності, смутку, часом безнадії та відчаю сповнена ностальгійна лірика поета. Болючі спогади про втрачений «Рідний Край», рідну «Землю», до якої митець мріє «порватися», «бігти» й припасти до неї, як Антей, бо йому бракує на чужині в часи «проклятих років» (до поезії «Євшан-зілля» Б. Кравців бере епіграф із поеми Юрія Клена «Прокляті роки» – *прим. І. В.*), її могутньої животворної сили, різко контрастує з новою емігрантською дійсністю – «зломізерними еміґрантськими злиднями». Краса Європи, її велич, чарівні, «безжурливі», проте чужі простори, п'янкий спокій вільного світу («розкоші тепличні», «безділля раювальне») не можуть позбавити митця трагічного відчуття втрати рідного дому, бо все-таки в його серці – Вітчизна («Земля Руська, що за шелом'янем…»), бо «…чужинний вирій не сплете // На серці сіті, ні мани, ні зваби». У своїй самотності на чужині Кравців знову звертається до Рільке, вплітаючи в контекст октави «Олені ревуть» («Під чужими зорями», 1941) рядки з його поетичного шедевра «Осінній день» («Herbsttag»):

В достатньому дозвіллі так і тільки
Минають дні, проходять тижні нам –
Під спів ясний далекої сопілки,
Безжурливий довкілля гам і крам.
І навіть дивно згадувати Рільке:
«Що хто самотній, буде довго сам!» –
Чужинним парком без мети і тями
Кружляючи з осінніми листками...

(Кравців, 2018: 70).

Вірш Рільке «Herbsttag» («Осінній день») Б. Кравців переклав раніше, хоча занадто самокритично вважав своєю творчою поразкою – «невдатною спробою перекладу». Поезія

належить до пейзажної і водночас екзистенційно-філософської, особистої лірики, в якій читаються тема Творця, втіленого в природі, тема незмінності часового континууму й екзистенційна тема самотньої людини. Вірш сповнений мотиву «перемін», частого в ліриці Рільке, тому й звертання до Бога це прохання про зміни, про свіжий подих улюбленої осені. Настрій останньої строфи вірша меланхолійний, сповнений екзистенційної медитативності й авторської саморефлексії, адже осінь – улюблена пора Рільке, а самотність – його улюблений стан натхнення й філософія творчості:

Тим, хто бездомний, – дому не звести.
Хто нині сам – самотнім він лишиться:
читатиме, писати – як не спиться –
листи він буде довгі – і брести
алеями – з тривожним вихром листя
(Рільке, 1947: 45).

Б. Кравціву, незважаючи на його самокритику, вдалося створити, якщо порівняти з іншими, один із найкращих перекладів цієї поезії, відчути екзистенцію Рільке, його стан очікування змін, блаженну для поета осінню творчу самотність, в яку він прагне заглибитися до самого дна своєї свідомості. Поезію Рільке Кравців перекладає, використовуючи, як і в оригіналі, п'ятистопний ямб, прагнучи зберегти ритм і мелодику вірша. Тут знову варто згадати, що, попри критику, літературознавці завжди констатували максимальну точність перекладів Б. Кравціва.

Екзистенційний концепт «смерть» у кравцівській поезії базується на антеїстичній опозиції *чужина – рідна земля*, що є традиційним для емігрантської лірики. Як в і багатьох українських митців-емігрантів, у серці поета живе мрія якщо не про життя, то хоч про смерть на рідній землі, про що він молитовно просить «Ясного Бога»:

Щоб послі вже – хоч млу, хоч тільки дим
Узріти дав над двором рідним Дому –
І – в мить останню – віч померклий світ
Покрив нам вільним шумом рідних віт…
(Кравців, 2018: 81).

Згодом концепт «смерть» у кравцівській ліриці набуває екзистенційно-філософського контексту як кінцева невідворотна межа людського існування, знаючи й пам'ятаючи про яку, особистість вибирає автентичне буття-у-світі, долаючи тривогу, страх, відчай і зневіру. Таким чином, започаткований ще в ранній ліриці та есеїстиці Б. Кравціва на рівні мотиву героїчного чину, самопожертви й героїчної загибелі концепт «смерть» трансформується в екзистенційне «memento mori» уже в наступних поетичних збірках митця, де переважатимуть лірико-філософські мотиви й лірико-філософська рефлексія, особливо співзвучні з рількеанськими, – в «Глосарії» та «Квітоліті».

Рільке як духовний натхненник, друг та порадник постає і в поезії Кравціва «Служу Камені знов…» («Зимозелень», 1951):

Служу Камені знов. Віршую водно й тільки.
І друзями мені: Овідій, ніжний Рільке,
і Рильський, і Зеров, Олександрійський вірш
переманив мене, подобався найбільш,
немов солодкий лад колядки чи гагілки
(Кравців, 2018: 83).

Як римлянин Овідій, українські поети Рильський та Зеров, Рільке виступає духовим орієнтиром, натхненником і провідником у світ мистецтва поезії. Прагнення самовіддано служити мистецтву зближує австрійського та українського поетів, синтезуючи їхні творчі зусилля в Слові. Наукова, публіцистична, редакторська робота, громадсько-політична діяльність, на яку Б. Кравців витрачав чимало сил протягом життя, залишали небагато часу для творчості, тому завжди таким радісним і натхненним було для митця повернення до Камені, якій він, як і Рільке, вірно «служив» до останнього дня, вписавши своє ім'я в історію вільної української літератури.

Висновки. Традиції й дух Р. М. Рільке в українській літературі надзвичайно сильні, адже творчість видатного австрійського поета, що є символом цілої епохи, глибоко закорінена в ґрунт української поезії не лише естетичними концепціями, філософськими ідеями та психологічними образами-символами, екзистенційними мотивами, а й тим духом і внутрішнім світом, що суголосний автентичному осмисленню в українській ліриці існування особистості (її буття-у-світі) в безмежному космосі часопростору. Рільке близький по духу українським митцям, бо сповідував філософію людської краси, духовності й гармонії навколишнього світу – метафізичного світу природи й речей, бо як митець-філософ, митець-естет болюче реагував на знищення цієї гармонії, знедуховлення світу через технократизм та його «розбожнення» й чинив спротив силою поетичного слова, оскільки вважав, що істинне мистецтво здатне екзистенційно впливати на духовно-моральну та світоглядну сутність особистості, наближаючи її до Божественних ідеалів, здатне впливати на долю світу. Самовіддане й безкомпромісне «служіння Камені» об'єднує духовні художньо-поетичні світи Р. М. Рільке та Б. Кравціва, творить їх автентичне мистецьке буття-у-світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Б., Рубчак Б. Богдан Кравців. *Координати. Антологія сучасної української поезії на заході* : у 2 т / упоряд. Б. Бойчук і Б. Рубчак. Нью-Йорк : Сучасність, 1969. Т. 1. С. 265–276.

2. Кравців Б. Під рідними і зорями чужими / упоряд. Т. Салига, І. Василишин. Львів : Світ, 2018. 648 с. (Серія «Ad fontes» – «До джерел»).

3. Кравченко Л. С. Феномен часопросторового універсуму Р. М. Рільке (на прикладі «Сонетів до Орфея» та «Дуїнських елегій»). *Проблеми гуманітарних наук.* Збірник наукових праць ДДПУ. Вип. № 34. Філологія. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. С. 196–213.

4. Пеленський Є.-Ю. Райнер Марія Рільке й Україна. Друге вид. Мінден: «Бистриця», 1948. 62 с.

5. Рільке Р. М. Речі й образи : вибрані поезії (з німецької мови переклав Б. Кравців). Нюрнберґ, 1947. 127 с.

6. Салига Т. «…З-під «зір чужих» у «дні колишні»… (Богдан Кравців)». *Богдан Кравців. Під рідними і зорями чужими* / упоряд. Т. Салига, І. Василишин. Львів : Світ, 2018. 648 с. (Серія «Ad fontes» – «До джерел»). С. 3–23.

7. Салига Т. У світі Богдана Кравціва і Райнера Марії Рільке. *Печальних уст моїх слова пречисті (переклади з Рільке) : поезії* / упоряд. Т. Салига, І. Василишин. Львів : Сполом, 2019. С. 5–24.

8. Тарнавський О. Поетичний шлях Богдана Кравцева. У другу річницю смерті поета. *Сучасність*, 1977. Ч. 11 (203). С. 18–39.

REFERENCES

1. Boichuk B., Rubchak B. Bohdan Kravtsiv. Koordynaty. Antolohiia suchasnoi ukraiinskoi poezii na zakhodi [Coordinates. Anthology of the modern Ukrainian poetry in the West]: [in 2 volumes] / [compiler Boichuk B. and Rubchak B.]. New-York: Suchasnist, 1969. V. 1. Pp. 265–276. [in Ukrainian].

2. Kravtsiv B. Pid ridnymy i zoriamy chuzhymy [Under home and alien stars] / Compiled by T. Salyha, I. Vasylyshyn. Lviv : Svit, 2018. 648 p. (Series «Ad fontes» – Do dzherel»). [in Ukrainian].

3. Kravchenko L. S. Fenomen chasoprostorovoho universumu R. M. Rilke (na prykladi “Sonetiv do Orfeia” ta “Duinskykh elehii”) [Phenomenon of the hour-wide university for R. M. Rilke (on the butt of “Sonnets to Orpheus” and “Duinsky Heleges”)]. Problems of the humanities. Collection of scientific works of DSPU. Vip. № 34. Philology. Drohobych : RVV of the Ivan Franko State Pedagogical University, 2014. Pp. 196–213. [in Ukrainian].

4. Pelenskyi Ye.-Yu. Rainer Mariia Rilke y Ukraina [Rainer Maria Rilke and Ukraine]. Another kind. Minden: “Bystritsa”, 1948. 62 p. [in Ukrainian].

5. Rilke R. M. Rechi y obrazy : vybrani poezii (z nimetskoi movy pereklav Bohdan Kravtsiv) [Things and Images: Selected Poetry (translated from German by Bohdan Kravtsiv)]. Nuremberg, 1947. 127 p. [in Ukrainian and German].

6. Salyha T. …Z-pid “zir chuzhykh” u “dni kolyshni”... (Bohdan Kravtsiv) / Bohdan Kravtsiv. Pid ridnymy i zoriamy chuzhymy […From underneath the «alien stars» into the «past days»… (Bohdan Kravtsiv) / Bohdan Kravtsiv. Under home and alien stars / Complied by T. Salyha, I. Vasylyshyn. Lviv : Svit, 2018. 648 p. (Series «Ad fontes» – Do dzherel»). Pp. 3–23. [in Ukrainian].

7. Salyha T. U sviti Bohdana Kravtsiva i Rainera Marii Rilke [In the world of Bohdan Kravtsiv and Rainer Maria Rilke]. / Pechalnykh ust moikh slova prechysti (pereklady z Rilke) : poezii [Sad words of my pure words (translations from Rilke): poetry] / Complied by T. Salyha, I. Vasylyshyn. Lviv : Spolom, 2019. Pp. 5–24. [in Ukrainian and German].

8. Tarnavskyi O. Poetychnyi shliakh Bohdana Kravtsiva. U druhu richnytsiu smerty poeta [Poetical way of Bohdan Kravtsiv. In the second anniversary of the poet’s death]. Suchasnist, 1977. Part 11 (203). Pp. 18–39. [in Ukrainian].

UDC 81'25:811.111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214478

Tomash VRABEL,
orcid.org/0000-0001-5837-5153
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
(Uzhhorod, Ukraine) tomashvrabel@gmail.com

THE HISTORY OF ESTABLISHMENT OF TRANSLATION STUDIES AS AN INTERDISCIPLINARY SCIENCE

The article presents a historical overview of researches that resulted in the emergence of translation studies that has by now incorporated the subject matter of a wide range of disciplines. The first studies of translation dealt with religious and belles-lettres texts. Naturally, the literary theory of translation was the first to be developed by scholars. 1930s marked the start of researches in the field of translating special texts that were not related to religion or fiction. The next direction of translation studies was the linguistic one and was based on equivalence theory. In the course of time it became clear that the linguistic approach has its own limitations. The next paradigm some linguists, like Yves Gambier and Anthony Pym single out is the Internet format due to the digital environment in which translation is performed. We do not agree with this point of view as far as the new technical conditions do not justify a new approach to be distinguished. It seems logical to single out the functionalist approach as the successor of the linguistic one. Translation is regarded as an integral part of a communicative situation; therefore all the parameters of the latter are taken into account in the process of rendering a source text into a target text by means of the instruments of the target language. In 1980s linguists started researching the effect of culture on translation and vice versa. They found the influence so significant that they suggested singling out new approaches: transcreation, transadaptation, and transculturation. However, they fail to recognize that what these new terms refer to has long been known in translation studies as pragmatic or cultural adaptation. At the beginning of the XXI century researchers elaborated an integrative (or interdisciplinary) approach to translation and distinguished three possible views on its character.

Key words: *translation studies, literary theory of translation, linguistic approach to translation, functionalist approach, transcreation, transadaptation, transculturation, interdisciplinary approach.*

Томаш ВРАБЕЛЬ,
orcid.org/0000-0001-5837-5153
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
(Ужгород, Україна) tomashvrabel@gmail.com

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКИ

У статті подано історичний огляд досліджень, що спричинилися до появи перекладознавства, яке нині включає проблематику цілої низки дисциплін. Перші наукові розвідки перекладознавства були присвячені аналізу релігійних і художніх текстів. Природно, що саме літературну теорію перекладу дослідники розробили першою. У 1930-х рр. з'явилися перші роботи у галузі перекладу спеціальних текстів, які не належали до релігійного жанру або художнього стилю. Наступним напрямом дослідження перекладознавства був лінгвістичний, який базується на теорії еквівалентності. Згодом стало зрозуміло, що мовознавчий напрям має свої обмеження. Наступною науковою парадигмою, яку виділяють вчені, зокрема Ів Гамб'є та Ентоні Пім, є Інтернет-формат через цифрове оточення, у якому виконується переклад. Ми не погоджуємося з цією думкою, оскільки нові технічні умови не виправдовують виділення нового підходу. Нам видається логічним виділити комунікативно-функціональний підхід, який приходить на зміну / або доповнює лінгвістичний. Переклад вважається невід'ємною частиною комунікативної ситуації; відповідно, беруться до уваги всі параметри останньої під час переведення оригіналу у текст перекладу інструментами цільової мови. У 1980-х рр. мовознавці почали вивчати вплив культури на переклад і вплив перекладу на культуру цільової мови. Вплив виявився настільки потужним, що було запропоновано виділити нові підходи: транскреацію, трансадаптацію і транскультурацію. Проте ми не можемо погодитися із цією думкою, оскільки нові терміни позначають те, що у перекладознавстві вже давно відомо під назвою «прагматична, або культурна, адаптація». На початку XXI ст. лінгвісти розробили інтегративний (також відомий як міждисциплінарний) підхід до перекладу й виділили три можливі погляди на його характер.

Ключові слова: *перекладознавство, літературна теорія перекладу, лінгвістичний підхід до перекладу, комунікативно-функціональний підхід, транскреація, трансадаптація, транскультурація, міждисциплінарний підхід.*

Target setting. It is a well-known fact that translation studies acquired the status of a branch science in the second half of the XX century. It was a natural phenomenon conditioned by the need to conceptualize the peculiarities and regularities of translators' activity. The initial ideas on translation referred primarily to two main varieties: translation of religious texts and fiction. Naturally, the very first direction of researches in the field of translation was the literary one. In 1930s linguists started studying the issues of special, not fiction or religious, translation. It could be attributed to developments in international cooperation, scientific, technical, military, and diplomatic spheres, and, subsequently, the need to train translators for these spheres (Сдобников, Петрова, 2006: 54–55). Linguists' interest to the comparative study of languages in synchrony caused the linguistic direction of translation studies to emerge. E. Gentzler claims it was linguistics that contributed to the emergence of a discipline with the necessary theoretical and language instruments to create a systematic approach to translation (Gentzler, 1990: 67). It was a kind of "turn" from literary studies to linguistics resulting in the linguists' admitting that even in the field of literary translation linguistic factors play a significant role on both stages of the translation process, i.e. in the process of interpreting the original and in the process of creating the translation (Ларин, 1962: 3). However, it was only the initial period of establishment and development of translation studies as a science. In this article we will dwell on the main events in the history of translation that led to its current state.

Analysis of latest researches. The direction that served the starting point for further development of translation studies was the linguistic one. Yves Gambier names two paradigms in modern translation. The first one is "the most traditional concept of translation that has been existing for centuries and is represented in the paradigm of equivalence". The researcher claims this system is more directed at the receiver and the audience (Гамбье, 2016a: 57). We fully agree with this statement. V. N. Komissarov, one of the founders of linguistic theory of translation, the author of the equivalence level theory states, "The translator is to have a clear vision of the purpose, the recipient of the translation, the task of the text he creates and who will use it. Therefore, at the advanced level of teaching, the tasks for translators-to-be should be accompanied by the aim of the translation, the expected readers, the media to be published in, etc. Based on these data the translator can decide whether he will translate or conduct a different kind of linguistic mediation" (Комиссаров, 2001: 357). In the course of time the limitations of this approach became obvious. Yves Gambier claims it "does not allow one to consider, describe and explain the process of taking translator's decisions and the result of the translation. The difference between what is explicit and implicit leads to misunderstanding of the process of translation, while the translator's interpretation of the content becomes unclear" (Гамбье, 2016a: 58–59).

The second paradigm Yves Gambier singles out is the one where translators move from the paper format to the digital, Internet format. "This quickly changing context causes the multitude of emerging new terms to name what was once translation" (Гамбье, 2016a: 57). He claims that the latter is caused by the use of modern environment in which translation takes place. We do agree that technically the conditions of translators' professional activity changed significantly. However, following V. V. Sdobnikov's view, we do not think this is enough to determine a new approach to translation studies (Сдобников, 2018: 74). Anthony Pym seems to share Yves Gambier's opinion stating that new translation technologies "are altering the very nature of the translator's cognitive activity, social relations, and professional standing" (Pym, 2011: 4).

We do not share Y. Gambier and A. Pym's view because contrasting the equivalence paradigm (or linguistic approach in other terms) to a paradigm characterized by the use of new environments does not seem natural or logical. The equivalence paradigm presents the character and the essence of the tasks performed by the translator, while the second approach only specifies the set of translator's instruments to increase the speed and efficiency of the translation process, as well as peculiarities of its use.

Erich Prunč contrasts equivalence paradigm to functionalist approach (Прунч, 2015: 57; Львовская, 1985; 2008; Nida, 1964; Nida, Taber, 1969; Reiβ, Vermeer, 2013; Sdobnikov, 2017). According to the latter translation is viewed as part of a particular communicative situation. Performing translation presupposes immersion – both in theory and in practice – into a particular communicative situation, taking into account the parameters of the situation, aims of translation, the communicants' needs and expectations, as well as linguistic factors influencing the course and the result of the translation process – from the peculiarities of correlation of the two languages to the type of text and its communicative aim. This approach is of special significance for professional training of translators because it enables one to get rid of the erroneous understanding of translation as transformation of one text into another, as well as to teach and persuade translators-to-be that translation is an activity directed at

satisfying the needs of people by creating a text in the target language (TL) oriented at the source text (ST).

We do not oppose the linguistic approach to the functionalist one. The latter is viewed as a general approach to translation, a type of translator's thinking that covers all kinds of translation and creates the environment to conduct all kinds of translation activity with maximum efficiency.

Translation studies could not remain in the framework of the linguistic approach only for a long time. The very nature of translation activity led researchers to include culture into the factors influencing translation. A. D. Shveitser states that "the clash of two cultures in translation occurs both at the communicative and the text levels" (Швейцер, 1988: 52). Speaking of culture, we ought to mention speakers of different cultures for whom translation serves as a means of communication. This brought about the coinage of the term "cross-cultural communication" and resulted in a cultural or anthropocentric turn in translation studies (Сдобников, 2019: 310).

1980s marked the beginning of studies on the influence of culture on translation and vice versa (Bassnett, Lefevere, 1988; Bassnett, 2005; Cranmer, 2015; Gentzler, 2001; Hatim, Mason, 2005; Katan, 2009; Koskinen, 2015; Nida, 1993; 1996; Toury, 1995). Transcreation approach is more oriented at the theory than the practice of translation. E. D. Malionova claims that "within transcreation approach translation is viewed as an instrument of recreating the ideas and images of the source text in the context of the recipient culture" (Малёнова, 2018: 54). The researcher calls it a "transcreation turn" in modern translation studies. She explains that the cultural distance influencing the process of translation predetermines the use of creative strategies, like transcreation, transadaptation, and transculturation (Ibid.).

E. D. Malionova suggests the following definitions of the above-mentioned notions: "Transcreation in translation is understood as a strategy of creative re-thinking of a ST segment followed by the creation of a new text by means of the TL taking into account the text's polymodal and culturally specific context, parameters of the communicative situation, technical and legal limitations, the recipient's expected reaction…By applying transadaptation the translator changes various elements of the cultural, visual, audial and other codes for deeper immersion of the ST into the context of the target culture (TC). Maximum immersion of the ST into the TC is achieved by applying the strategy of transculturation – complete change of the text in the process of its translation and creation of a new creative product on its basis to be perceived by TC recipients as a natural element" (Ibid.).

The suggested definitions testify to the fact that the specified strategies differ first and foremost in the degree of what has long been known in translation studies as pragmatic or cultural adaptation. Following V. V. Sdobnikov's opinion (Сдобников, 2018: 77), we cannot agree with the statement that it is only in transcreation that we need to take into account the communicative situation and the recipient's expected reaction. In our view, it is an indispensable condition of any efficient translation irrespective of any applied strategies. "Transadaptation" seems to be a special kind of translation, viz. audiovisual translation, "localization", i.e. the translation of websites, computer games, etc. "Transculturation" is often referred to as "rewriting". V. N. Komissarov defines the latter as translator's activity aimed at "creating a parallel text in the TL that is not the translation of a foreign source language (SL), not claiming to be, not functioning as a translation, but based on the ST that served an impulse, cause and guide to create a text in a foreign language" (Комиссаров, 1997: 69).

Purpose statement. The present paper aims at analysing the main approaches to define the peculiar character of translators' activity, determine the place of translation within the professional translation process, as well as reveal those erroneous views that may lead in future to the decrease of translation quality.

Presentation of the basic material of the research. At the beginning of the XXI century an increasing number of linguists consider translation studies an independent interdisciplinary science (Гарбовский, 2004; Translation Studies at the Interface of Disciplines, 2006). The first to apply the word "science" to translation was E. Nida in his book "Toward a Science of Translation" (Nida, 1964) and the term "translation studies" was introduced by J. Holmes at an international congress of applied linguistics and then published as an article in 1988 (Holmes, 1988). The researcher presented a map of translation where he offered his own view of the system of future researches in the field of translation, division of translation studies into "pure" and "applied", delimitation of theoretical and descriptive translation studies, as well as singling out of relevant branches within them. The linguist claims that three translation branches (theoretical, descriptive and applied) should be viewed as interrelated and interconnected, thus their study ought not to be conducted in isolation.

The interdisciplinary character of translation studies was not challenged by the representatives of the linguistic approach to translation. One of its greatest representatives A. D. Shveitser wrote in 1990s that the theory of translation should be studied as an interdisciplinary science as far as it "is situated at the intersection of interdisciplinary researches and it shows the tendency to elaborate an integrative and multidimensional approach to the analysis of translation" (Швейцер, 1999: 21).

Linguists distinguish three possible views on the interdisciplinary character of translation. The first recognizes the interdisciplinary status of the translation theory and considers the former as analysing the object in the light of various sciences (Гарбовский, 2004: 206). In accord with this concept, the object of study of translation studies is defined accurately, however, the subject matter cannot be formulated so distinctly due to the great number of branches included within this science or interacting with it. According to the second view, interdisciplinary character is only postulated in relation to translation as a mental, verbal, semiotic, and social activity. The third, integrative, view interprets interdisciplinary character as a common basis to study internal and external factors of influence on the translation process on the side of a) the translator himself and other participants of the translation process; b) the society; c) the environment (Ibid.).

As translation studies become an independent science, they attract knowledge from other sciences, still preserving autonomy. E. N. Mishkurov suggests analysing the theory of translation in a global interdisciplinary plane. Based on the philosophical hermeneutic theory and Jean Piaget's views, E. N. Mishkurov interprets interdisciplinary character as "a kind of meta-methodology", approves of "holistic view on the subject matter without clearly defined borders between disciplines" that allows not to limit researches by the interdisciplinary character, but place "these relations within a global system having no rigid borders between disciplines" (Мишкуров, 2015: 33).

N. K. Garbovskiy presents translation as a goal-oriented systematic cognitive activity whose elements are closely interrelated and highlights that both the form of the target text and its content "are created in the course of translator's cognitive activity as a reaction to the ST and other information, social, psychological, historical, economic, ethical, aesthetic, etc. factors that are systematically interrelated" (Гарбовский, 2015: 17).

I. V. Ubozhenko observes that within integrative approach "translation starts with text-in-situation that is an indispensable part of the cultural background; and the text analysis goes from the macrostructure text to the microunit word that is not studied in isolation, but from the point of view of its relevance and function in the text" (Убоженко, 2014: 69).

Conclusions. In this article we analysed the history of establishment of translation studies as an interdisciplinary science, described the main tendencies in modern theory of translation, as well as the practice of translation. The presented material brings us to the conclusion that some theoreticians and practical translators still regard translation as an activity aimed at transmitting cognitive information in the form it was done in the ST. Pragmatic and cultural adaptation of the text arising due to the differences between the two cultures are viewed as a separate kind of translation activity beyond the borders of translation proper. We do not share this opinion. In cases where the cultural factor acquires special significance researchers tend to regard translator's activity as different kinds of translation or ascribe it a special status of translator's strategy, which we cannot agree with. In our view, any translation presupposes a certain degree of cultural adaptation in various communicative situations. Therefore, localization, transcreation, transadaptation and transculturation comprise translation performed with a different degree of pragmatic and cultural adaptation.

BIBLIOGRAPHY

1. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий. *Вестник СпбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016. Вып. 4. С. 56–74.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
3. Комиссаров В. И. Новые тенденции в переводоведении. Информационно-коммуникативные аспекты перевода : сборник научных трудов. Ч. 1. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 1997. С. 62–77.
4. Комиссаров В. И. Современное переводоведение : учебное пособие. Москва : ЭТС, 2001. 424 с.
5. Ларин Б. А. Наши задачи. *Теория и критика перевода*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1962. С. 3–7.
6. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода (на материале испанского яз.). Москва : Высшая школа, 1985. 232 с.
7. Львовская З. Д. Современные проблемы перевода. Москва : Изд-во URSS, 2018. 224 с.
8. Малёнова Е. Д. Креативные практики в переводе. Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние : тезисы III Междунар. науч. конф. Вологда : ВоГУ; Нижний Новгород : НГЛУ, 2018. С. 53–55.

9. Мишкуров Э. Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности (ч. 1). *Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода.* 2015. № 2. С. 17–37.

10. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметрии к политической / пер. с нем. Москва : Р. Валент, 2015. 512 с.

11. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. Москва : Восток-запад, 2006. 448 с.

12. Сдобников В. В. Новые тенденции в переводоведении. *Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Перевод в XXI веке: вызовы эпохи и перспективы развития.* 2018. Т. 2. № 4 (7). С. 72–79.

13. Сдобников В. В. Переводоведение сегодня: вечные проблемы и новые вызовы. Вестник РУДН. Серия : Лингвистика. 2019. Т. 23. № 2. С. 295–327.

14. Убоженко И. В. Зарубежное переводоведение. Великобритания. Москва : Р. Валент, 2014. 227 с.

15. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва : Наука, 1988. 280 с.

16. Швейцер А. Д. Междисциплинарный статус теории перевода. Тетради переводчика. Москва : МГЛУ, 1999. Вып. 24. С. 20–31.

17. Bassnett S. Translation Studies. London and New York : Routledge, 2005. 176 p.

18. Bassnett S., Lefevere A. Constructing Cultures. Essays on literary translation. Clevendon-Philadelphia : Multilingual Matters (Topics in translation 11), 1998. 143 p.

19. Cranmer R. Introducing Intercultural Communication into the Teaching of Translation. Russian Journal of Linguistics. 2015. P. 155–174.

20. Gentzler E. Contemporary Translation Theory: Dissertation submitted foe the degree of PhD in Comparative Literature. Nashville, 1990. 370 p.

21. Gentzler E. Contemporary Translation Theories. Clevendon : Multilingual Matters, Ltd., 2001. 232 p.

22. Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator. London; New York : Routledge, 2005. 244 p.

23. Holmes J. S. The Name and Nature of Translation Studies. *Papers of Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam : Rodopi, 1988. P. 67–80.

24. Katan D. Translation as Intercultural Communication. The Routledge Companion to Translation Studies. London; New York : Routledge, 2009. P. 74–92.

25. Koskinen K. Training Translators for a Superdiverse World. Translators' Intercultural Competence and Translation as Affective Work. Russian Journal of Linguistics. Issue 19 (4). 2015. P. 175–184.

26. Nida E. Toward a Science of Translation. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation. Leiden : Brill, 1964. 331 p.

27. Nida E. Language, Culture and Translating. Shanghai : Foreign Language Education Press, 1993. 208 p.

28. Nida E. The Sociolinguistics of Interlingual Communication. Eugene A. Nida. Brussels : Les Éditions du Hazard, 1996 (Collection Traductologie). 118 p.

29. Nida E., Taber C. The Theory and Practice of Translation. Leiden : Brill, 1969. 220 p.

30. Pym A. What Technology Does to Translating. *Translation and Interpreting*. Vol. 3. № 1. 2011. URL: http://www.trans-int.org/index.php/transint%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20/article/viewFile/121/81 (дата звернення: 11.08.2020).

31. Reiβ K., Vermeer H. Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained. Manchester : St. Jerome Publishing, 2013. 240 p.

32. Sdobnikov V. V. Communicative-Functional Approach in Russian Translation Studies: Where Does It Come From? *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание*. 2017. Т. 16. № 3. С. 71–79.

33. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing, 1995. 311 p.

34. Translation Studies at the Interface of Disciplines / J. F. Duarte, A. Assis Rosa, T. Seruya (eds.). Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2006. 217 p.

REFERENCES

1. Gambier I. Perevod i perevodovedenie na perekrestke tsifrovykh tekhnologiy [Translation and Translation Studies at the Crossroads of Digital Communications]. *Vestnik SpbGU. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*, 2016. Vyp. 4. P. 56–74 [in Russian].

2. Garbovskiy N. K. Teoriya perevoda [Translation Theory]. Moscow, Moscow University Publishers, 2004. 544 p. [in Russian].

3. Komissarov V. I. Novye tendentsii v perevodovedenii [New Tendencies in Translation Studies]. *Informatsionno-kommunikativnye aspekty perevoda*. Sbornik nauchnykh trudov. Ch. 1. N. Novgorod: NGLU, 1997. P. 62–77 [in Russian].

4. Komissarov V. I. Sovremennoe perevodovedenie. Uchebnoe posobie [Modern Translation Studies. Study guide]. Moscow: ETS, 2001. 424 p. [in Russian].

5. Larin B.A. Nashi zadachi [Our Tasks]. Teoriya i kritika perevoda. Leningrad: LGU, 1962. P. 3–7 [in Russian].

6. Lvovskaya Z. D. Teoreticheskie problemy perevoda (na materiale ispanskogo yazyka) [Theoretical Problems of Translation (on the material of Spanish)]. Moscow: Vysshaya shkola, 1985. 232 p. [in Russian].

7. Lvovskaya Z. D. Sovremennye problem perevoda [Modern Problems of Translation]. Moscow : URSS Publishers, 2018. 224 p. [in Russian].

8. Malionova E. D. Kreativnye praktiki v perevode [Creative Practice in Translation]. *Perevod i kultura: vzaimodeistvie i samovliyanie*: tezisy Tretiei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Vologda: VoSU; N. Novgorod : NSLU, 2018. P. 53–55 [in Russian].

9. Mishkurov Ye. N. Germenevtiko-perevodcheskiy metodologicheskiy standart v zerkale transdisciplinapnosti (ch. 1) [Interdisciplinary reflection on the hermeneutic and translational methodological standard (Part 1)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2015, № 2, P. 17–37 [in Russian].

10. Prunch E. Puti razvitiia zapadnogo perevodovedeniia. Ot iazykovoi asimmetrii k politicheskoi [Ways of Development of Western Translation Studies. From Language Asymmetry to a Political One]. Moscow, R. Valent, 2015. 512 p. [in Russian].

11. Sdobnikov, V. V., Petrova O. V. Teoria perevoda [Translation theory]. Moscow, Vostok-zapad, 2006. 448 p. [in Russian].

12. Sdobnikov, V. V. Novye tendentsii v perevodovedenii [New Tendencies in Translation Studies]. *Kazanskiy vestnik molodykh uchenykh. Pedagogicheskie nauki. Perevod v XXI veke: vyzovy epokhi i perspektivy razvitiya*, 2018. Vol. 2. № 4 (7). P. 72–79 [in Russian].

13. Sdobnikov, V. V. Perevodovedenie segodnya: vechnye problem i novye vyzovy [Translation Studies Today: Old Problems and New Challenges]. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika*, 2019. Vol. 23. № 2. P. 295–327 [in Russian].

14. Ubozhenko I. V. Zarubezhnoe perevodovedenie. Velikobritaniya [Translation Studies Abroad. The United Kingdom]. Moscow, R. Valent, 2014. 227 p. [in Russian].

15. Shveytser A. D. Teoria perevoda: status, problem, aspekty [Translation Theory: Status, Problems, Aspects]. Moscow: Nauka, 1988. 280 p. [in Russian].

16. Shveytser A. D. Mezhdisciplinarnyi status perevoda [Interdisciplinary Status of the Translation Theory]. *Tetradi perevodchika*. Moscow, MGLU Publishers, 1999. Vypusk 24. P. 20–31 [in Russian].

17. Bassnett S. Translation Studies. London and New York: Routledge, 2005. 176 p.

18. Bassnett S., Lefevere A. Constructing Cultures. Essays on literary translation. Clevendon-Philadelphia: Multilingual Matters (Topics in translation 11), 1998. 143 p.

19. Cranmer R. Introducing Intercultural Communication into the Teaching of Translation. Russian Journal of Linguistics, 2015. P. 155–174.

20. Gentzler E. Contemporary Translation Theory: Dissertation submitted foe the degree of PhD in Comparative Literature. Nashville, 1990. 370 p.

21. Gentzler E. Contemporary Translation Theories. Clevendon: Multilingual Matters, Ltd., 2001. 232 p.

22. Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator. London; New York: Routledge, 2005. 244 p.

23. Holmes J. S. The Name and Nature of Translation Studies. *Papers of Literary Translation and Translation Studies.* Amsterdam: Rodopi, 1988. P. 67–80.

24. Katan D. Translation as Intercultural Communication. The Routledge Companion to Translation Studies. London; New York: Routledge, 2009. P. 74–92.

25. Koskinen K. Training Translators for a Superdiverse World. Translators' Intercultural Competence and Translation as Affective Work. Russian Journal of Linguistics. Issue 19 (4). 2015. P. 175–184.

26. Nida E. Toward a Science of Translation. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation. Leiden: Brill, 1964. 331 p.

27. Nida E. Language, Culture and Translating. Shanghai: Foreign Language Education Press, 1993. 208 p.

28. Nida E. The Sociolinguistics of Interlingual Communication. Eugene A. Nida. Brussels: Les Éditions du Hazard, 1996 (Collection Traductologie). 118 p.

29. Nida E., Taber C. The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill, 1969. 220 p.

30. Pym A. What Technology Does to Translating. *Translation and Interpreting.* Vol. 3. № 1. 2011. URL: http://www.trans-int.org/index.php/transint%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20/article/viewFile/121/81 (Last accessed: 11.08.2020).

31. Reiβ K., Vermeer H. Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained. Manchester: St. Jerome Publishing, 2013. 240 p.

32. Sdobnikov V. V. Communicative-Functional Approach in Russian Translation Studies: Where Does It Come From? *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie.* 2017. Vol. 16. № 3. P. 71–79.

33. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995. 311 p.

34. Translation Studies at the Interface of Disciplines / J. F. Duarte, A. Assis Rosa, T. Seruya (eds.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006. 217 p.

УДК 811.111'373
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214479

Ірина ГАВРИЛОВА,
orcid.org/0000-0003-2322-8051
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
(Харків, Україна) havrylovairyna@gmail.com

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Фразеологія як ключовий аспект сфери мовної діяльності людини є цінним лінгвістичним спадком, в якому суспільство ідентифікує своє національне самоусвідомлення. Зосереджуючи увагу на мовному та духовному надбанні як окремого індивіду, так і всієї мовної спільноти, мова вміщує в собі фрагменти історії, культури, світогляду, релігії, що передаються з покоління в покоління та репрезентує національний характер народу крізь призму художньо-зображальних засобів мови. Мета дослідження полягає у встановленні національно-культурної своєрідності фразеологічних одиниць німецької мови, що відображають назви грошових одиниць на основі методів спостереження, порівняння, аналізу та функціонального методів.

Фразеологічні одиниці з національно-культурним компонентом висвітлюють зв'язок своєрідності фразеологізмів з особливостями світобачення носіїв мови.

Світ фразеології сучасної німецької мови є багатогранним, і кожен аспект його дослідження заслуговує на належну увагу. Саме фразеологічний код є елементом матеріальної культури, в якому найбільше збережені традиційні риси та уявлення народу про свою національну специфіку, і водночас він легше й швидше інших кодів піддається запозиченню, варіаціям, модифікаціям та інноваціям. Залежно від ознак фразеологічної одиниці пропонуються різні типи класифікацій фразеологічного фонду німецької мови. В останні десятиліття лінгвісти дедалі частіше досліджують фразеологічні одиниці з національно-культурної точки зору. Такі праці допомагають проаналізувати різноманітні системні зв'язки в мові, а також виявити загальні та специфічні характеристики національних особливостей. У статті було опрацьовано фразеологічні одиниці німецької мови, що містять позначення для поняття «гроші» Geld. У німецькій мові представлена велика кількість фразеологічних одиниць, які відображають назви грошових одиниць, що існували в різні історичні періоди. Найпоширенішими стрижневими компонентами фразеологізмів є der Pfennig, der Groschen, der Heller, der Batze, die Mark.

З точки зору семантичної структури фразеологізми поділяються на повністю, частково або неідіоматичні звороти. У результаті цього дослідження було встановлено, що у пласті фразеологічних одиниць із компонентом назви грошових одиниць найчисленнішими є фразеологічні зрощення та єдності, в той час як фразеологічні сполучення продемонстрували найнижчий рівень творення.

Ключові слова: *ідіоматичність, стійкі вирази, семантична двоплановість, парні сполучення, компаративні фразеологічні одиниці.*

Iryna HAVRYLOVA,
orcid.org/0000-0003-2322-8051
Senior Lecturer at the Business Foreign Language and Translation Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine) havrylovairyna@gmail.com

GERMAN PHRASEOLOGIES WITH THE COMPONENT OF NAMES OF MONETARY UNITS

Phraseology is a key aspect of human language activity where society can identify its national self-awareness. The language is focusing on the linguistic and spiritual heritage of both the individual and the entire community. It contains fragments of history, culture, religion, that will be transmitted from generation to generation and represent the national character of the people through the prism of artistic and pictorial means of language.

The purpose is to establish the national and cultural identity of phraseological units of German language, which reflect the names of monetary units. The methods of observation, comparison, analysis and functional method are employed.

The world of phraseology in modern German is multifaceted, and every aspect of its study deserves due attention. The phraseological code is the element of material culture in which the traditional features and ideas of the people about their national specificity are most preserved, and, at the same time, it is easier and faster to borrow, to modify and to innovate it than other codes. Depending on the characteristics of the phraseological unit there are different types of classifications of the phraseologisms in German language.

In recent decades, linguists have increasingly researched phraseological units from a national-cultural point of view. Such works help to analyze various systemic connections in language, as well as to identify general and specific characteristics of national features.

There are many of phraseological units presented in German language that reflect the names of monetary units that existed in different historical periods. The most common core components of phraseology are der Pfennig, der Groschen, der Heller.

Considering the semantic structure phraseological units are divided into completely, partially or non-idiomatic inversions. As a result of this study, it was found that in the layer of phraseological units with the component of the name of monetary units, phraseological merging and unity are the most numerous. Finally we came to the conclusion that the connection between language and culture is most clearly traced in phraseology, it helps to make a step towards further development of intercultural competence.

Key words: *idiomaticity, stable expressions, semantic dichotomy, paired combinations, comparative phraseological units.*

Постановка проблеми. Світ фразеології сучасної німецької мови є багатогранним, кожен аспект його дослідження заслуговує на належну увагу. Актуальність роботи зумовлена важливістю вивчення мовних явищ, пов'язаних із культурою, специфічним національним світосприйняттям, і визначається потребою комплексного аналізу фразеологізмів із компонентом назви грошової одиниці як одного з найяскравіших вербальних засобів, історично зумовленої національно-культурної картини світу.

Аналіз досліджень. У процесі тривалого періоду становлення кожна мова створює своєрідну систему лексично стійких сполучень слів із метою використання їх для вираження почуттів, емоційних оцінок, характеристик об'єктів, предметів, явищ тощо. Такі цілісні конструкції отримали назву фразеологізмів. Фразеологія як лінгвістична дисципліна здавна привертала та продовжує привертати увагу багатьох вчених. Якщо всередині минулого століття питання про відокремлення фразеології від лексикографії, стилістики та синтаксису тільки постає, то нині завдяки плідним зусиллям таких вчених, як В. В. Виноградов, Б. А. Ларін, І. І. Чернишова та ін., фразеологію можна вважати новим розділом науки про мову зі своїм об'єктом вивчення, методами дослідження, проблемами в структурному, семантичному та функціональному аспектах.

Дослідження фразеології в німецькому мовознавстві бере свій початок із виходом у XVI–XVII ст. низки збірок німецькою та латинською мовами: Agricola, Johannes. Dreyhundert gemeyner Sprichwörter, der wir Deutschen uns. Hagenau, 1529; Frank, Sebastian. Sprichwörter. Frankfurt a. M., 1541; Tunnicius. Monosticha. Köln, 1513 hsg. Von Hoffman von Fallersleben. Die älteste deutsche Sprichwörtersammlung. Berlin, 1870 та ін.

Найвизначнішою працею першої половини XX століття є «Німецька фразеологія» Ф. Зейлера. У роботі автор спробував не тільки продемонструвати фразеологічне багатство німецької мови, але й проаналізувати структуру та семантику таких розрядів фразеології, як прислів'я, приказки, парні сполуки слів, а також джерела їх походження.

Важливо, що деякі теоретичні положення праці залишаються актуальними і нині, зокрема, про диференціацію прислів'я, детальний аналіз його структури та характеристику властивих йому виражальних засобів (Мальцева, 1991: 21–22).

Значним здобутком німецької фразеології також став словник, виданий Е. Агріколою за участю Г. Гернера та Р. Кюфнер. Окрім загальноприйнятих питань про фразеологічні одиниці та їх класифікацію, головна спрямованість словника полягає в поясненні понять верхньої на нижньої межі фразеологізмів.

На особливу увагу заслуговує праця В. Фрідеріха "Moderne deutsche Idiomatik", яку вважають найбільшим досягненням сучасної німецької лексикографії. Варто зазначити прагнення автора відмежувати фразеологічні одиниці від інших стійких словосполучень. Інша характерна риса його роботи – найповніша лексикографічна фіксація фразеологічної полісемії та омонімії.

Помітний внесок у німецьке мовознавство зробила праця «Фразеологія сучасної німецької мови» В. Фляйшера, який основними критеріями фразеологічності виділяв лексикалізацію й ідіоматизацию. Однак він зазначав, що ці риси притаманні не всім фразеологізмам, деякі з них мають тенденцію до утворення вільних словосполучень (Фляйшер, 1991).

Таким чином, огляд літератури із фразеології свідчить про те, що питання вивчення фразеології перебуває упродовж останніх десятиліть у центрі уваги німецької філологічної науки.

Мета статті полягає у встановленні національно-культурної своєрідності фразеологічних одиниць німецької мови, що містять національно марковані одиниці та рівень їх семантичного злиття.

Виклад основного матеріалу. Термін «фразеологізм» є багатозначним. У ширшому розумінні він означає сукупність усіх видів стійких

словосполучень тієї чи іншої мови. У вузькому розумінні цей термін використовується лише для позначення тих стійких сполук слів, які характеризуються певною виразністю та емоційністю.

Значення фразеологізмів впритул наближене до метафори й належить до сфери аналогічного мислення, сфери творчого сприйняття. Вони виникають не так для образного називання об'єктів та явищ навколишньої дійсності, як для інтерпретування, оцінювання та вираження суб'єктивного ставлення щодо них. Саме це відрізняє фразеологізми від інших номінативних одиниць. На думку дослідників, інформація, що міститься в значенні фразеологічної одиниці, становить стислий текст, який розгортається завдяки когнітивним процесам, що здійснюються під час відтворення та сприйняття фразеологічних одиниць (Гудков, Ковшова, 2007: 89).

Т. Шіппан у книзі «Лексикологія сучасної німецької мови» дає власне визначення фразеологізму. На її думку, фразеологізм – це єдність двох чи більше слів, що характеризується відтворюваністю, лексикалізацією та ідіоматичністю (Schippan, 1992: 47). Отже, фразеологізм – це лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення, яка має цілісне значення, в мові за традицією, автоматично (Скрипник, 1973: 11).

Одним з актуальних завдань фразеології як лінгвістичної науки є систематизація різнорідного фразеологічного матеріалу, опрацювання наукових підходів до його диференціації. Залежно від ознак фразеологічної одиниці запропоновано різні типи класифікацій фразеологічного фонду німецької мови.

Найвідомішою є семантична класифікація фразеологізмів, в основу якої покладено принцип співвідношення значення окремих компонентів і їх цілісного значення, яку вперше розробив французький мовознавець Ш. Баллі і доповнив російський мовознавець В. В. Виноградов.

За характером значення, що виникає в результаті взаємодії структури, сполучуваності та семантичного перетворення компонентного складу розрізняють фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення.

Підстави для перетворення словосполучення на фразеологічне зрощення досить різноманітні, серед яких велику роль відведено переосмисленню, втраті прямого значення компонентами фразеологічних одиниць, появі нового образу, емоційним й експресивним факторам. Це стійкі вирази, яким притаманна семантична неподільність та вмотивованість цілісного значення, зміст фразеологізму певною мірою зумовлений значеннями слів-компонентів: *große Augen machen* – anstieren – витріщатися; *keinen Finger krümmen* – faul sein – лінуватися.

Для фразеологічних єдностей характерна семантична двоплановість. Без наявності контексту не можна однозначно встановити семантику таких зворотів, бо такі словосполучення можуть уживатися як у прямому, так і в переносному значенні, тобто вони є омонімічними (Балли, 1961: 245).

Під фразеологічними сполученнями прийнято розуміти фразеологізми, у складі яких всі лексичні компоненти, за винятком одного, виражають самостійні значення. Характерною особливістю фразеологічних сполучень є аналітичність, тобто словосполучення, що вжите в незв'язаному значенні, можна замінити синонімом: *zum Ausdruck bringen* – висловлювати; *in Frage kommen* – брати до уваги.

Відомий німецький дослідник у галузі фразеології В. Фляйшер пропонує різні способи систематизації німецького фразеологічного масиву. Деякі з них створені з урахуванням семантичного критерію, інші підкреслюють необхідність аналізу з погляду синтаксичної структури. Різні підходи до класифікації допомагають зрозуміти динаміку на гнучкість системи. У роботі "Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache" він поділяє фразеологізми за семантичним, синтаксичним, структурним та функціональним критеріями.

1. Номінативні фразеологізми.

До цієї групи належать фразові лексеми та номінативні стереотипи. Фразові лексеми – це лексичні одиниці, що використовують для позначення явищ, дії, стану. Здебільшого складаються або з нестійкої предикативної конструкції, або зі стійкої предикативної конструкції. Вони можуть бути як повністю, так і частково ідіоматичними, напр.: *sich in den Haaren liegen* – ворогувати, сваритися: *ein Schlag ins Wasser* – невдача; *das Bett hütten* – хворіти; *himmlische Geduld – безмірне терпіння*.

2. Комунікативні фразеологізми.

Особливість комунікативних фразеологізмів полягає в тому, що вони найчастіше функціонують як засіб вираження мовленнєвої інтенції мовця та його емоційного ставлення до певного предмета або явища. Ці одиниці мають структуру окремих речень або самостійних висловлювань і в межах семантичної структури поділяються на повністю, частково або неідіоматичні звороти, напр.:

Du kriegst die Motten! – ти *з'їхав з глузду*!; *Koste es, was es solle – за всяку ціну*; *nichts für ungut* – не *ображайся*; *abwarten und Tee trinken – побачимо, що з того буде*; *das kannst du mir glauben! – мені ти можеш вірити.*

Окрім поділу на номінативні та комунікативні фразеологізми, Фляйшер виділяє групу фразеологічних одиниць, що має назву «фразеологічні шаблони». Ця група складається із синтаксичних конструкцій, що мають непостійне лексичне наповнення, але володіють деякою синтаксичною ідіоматичністю. Найчастіше такі фразеологізми використовуються з метою посилення значення висловлювання: *Sicher ist sicher* – обережність передусім; *Kopf an Kopf* – щільно (Чернышова,1970: 128–139).

Щодо граматичних особливостей фразеологічних єдностей, то це переважно словосполучення, які І. І. Чернишова поділяє на два різновиди, кожен з яких має твердо фіксовану структуру. Такими фразеологізмами є *парні сполучення* та *компаративні фразеологічні одиниці*.

Парними сполученнями називають фразеологізми із цілісним значенням, утворені внаслідок семантичного перетворення сурядного поєднання двох граматично рівноправних слів та з'єднані за допомогою сполучника *und*, *oder* або *weder… noch: unter Dach und Fach bringen* – довести якусь справу до кінця.

Компаративними фразеологізмами І. І. Чернишова називає стійкі сполуки слів, відмінність яких полягає в порівнянні елементів, з яких вони складаються: *sich benehmen wie die Axt im Walde* – поводитися неввічливо, грубо.

До класу *фразеологічних висловів* входять одиниці, що за своєю граматичною структурою, як правило, нагадують предикативні сполучення слів і речень. Відповідно до комунікативного критерію розрізняють:

1) загальновживані прислів'я:

Die Augen sind größer als der Magen – очі завидющі, а руки загребущі*;*

2) приказки на зразок: *Stein und Bein frieren* – хапати дрижаки.

До *фразеологічних сполучень* І. І. Чернишова зараховує одиниці, що виникли внаслідок одиничного поєднання єдиного семантично перетвореного компонента. Типовою ознакою таких зворотів є збереження семантичної відокремленості складових частин фразеологізму, напр.: *das gelbe Fieber* – тропічна хвороба (Чернышова, 1970: 111–112).

Матеріалом представленого дослідження слугує корпус із 70 фразеологізмів німецької мови з певним культурним компонентом, вилучених шляхом суцільної вибірки з фразеологічних словників "Duden 11 – Redewendungen und sprichtliche Redensarten" та "Lexicon der sprichwörtlichen Redensarten" Röhlich I. Було виявлено, що найчисельніші групи пов'язані з:

1) особливостями природно-географічного середовища Німеччини.

Як відомо, географічний фактор відіграє велике значення, оскільки він у лексичному складі містить цінний краєзнавчий матеріал, який інформує про особливості рослинного та тваринного світу, явища природи, ландшафт.

Найбільш поширеними деревами вважалися дуб, граб, ліщина. Наприклад, образ дуба, що втілює образ сили та могутності, слугував основою для створення великої кількості фразеологізмів. Найвідомішими з них є *stark wie eine Eiche sein* – бути сильним, як дуб та *von einem Streiche fällt keine Eiche* – печені голуби не летять догуби (Левицький, 2014: 29–31).

Що стосується ліщини, то вона здавна вважалася символом сили та родючості. У народних повір'ях зарості ліщини символізували місце, де народжуються діти. Ця особливість знаходить своє відображення у фразеологічній одиниці *in die Haseln gehen* – піти на побачення з дівчиною.

Особливе місце у формуванні фразеологічних одиниць німецької мови посідають назви злакових та городніх культур. У північній частині Німеччини провідною злаковою культурою була пшениця, вирощування якої вважалося досить тяжкою працею. Тому гарний врожай пшениці означав великий успіх. Фразеологізм *jmds. Wiezenblüht* вживається тоді, коли ми наголошуємо, що в людини все добре, її супроводжують успіх та удача.

Інтенсивне вирощування капусти відіграє значну роль не тільки в розвитку сільського господарства, але й у процесі фразотворення. Наприклад, *den alten Kohl wiede raufwärmen* – починати спочатку; *unser Kohl schmeckt wohl* – усяк кулик до свого болота звик; *Kohl reden* – говорити нісенітниці.

Походження багатьох фразеологізмів також тісно пов'язане з назвами тварин та їх поведінкою. На відміну від української мовної картини світу, де зайці вважаються лякливими тваринами, в німецькій мові фразеологізми зі стрижневим словом *Hase* підкреслюють мудрість та досвід. Про це свідчать такі фразеологізми, як *ein alter Hase* – знавець своєї справи, *wissen, wie der Hase läuft* – знатися на чомусь;

2) відомими подіями з історії країни.

У кожній мові є стійкі словосполучення та вирази, які висвітлюють історичні події певного народу. Розглянемо фразеологічні одиниці історичного походження в хронологічному порядку.

Das kommt mir Spanisch vor – щось є підозрілим для когось.

Цей фразеологізм виник за часів імператора Римської Імперії Карла V. Під час правління він ввів іспанські закони та традиції, що здавалися німцям дивними та незрозумілими.

Ein alter Zopf – пережиток минулого, застарілий звичай. Відомий вислів нагадує про період з історії, коли прусський король Фрідріх Вільгельм I запровадив в армії обов'язкову чоловічу зачіску з косичкою. Під впливом Французької революції це правило було скасовано.

Rangehen wie Blüher – діяти рішуче. Цей вислів також має історичне підґрунтя. Мова йде про Блюхера, який був прусським фельдмаршалом за часів війни проти Наполеона. Атакуючи супротивника першим, він відзначився неабиякою рішучістю та хоробрістю. Фразеологізм вважається досить поширеним, адже образ, що ліг в основу сталого виразу, продовжує жити у свідомості німецького народу (Ольшанский, 2005: 72);

3) традиціями, прикметами, легендами.

Певна кількість фразеологізмів зобов'язана своїм походженням давнім традиціям, легендам та обрядам. Здебільшого саме обізнаність на них дає змогу конкретизувати та доповнити зміст фразеологізмів.

Einen Korb bekommen – відмовити комусь у чомусь. Цей вислів пов'язаний зі старою традицією, що інформує про найпоширеніший спосіб відмови нареченим. Відповідно до старого звичаю, якщо молода дівчина бажала відмовити нареченому, вона спускала з вікна кошик із ненадійним дном із метою, аби молодий хлопчина не зміг піднятися до дівчини.

Mir ist ein Hase über den Weh gelaufen – мені сьогодні не щастить. В основу фразеологізму покладено народну прикмету: якщо ви вранці випадково побачили зайця, така зустріч обов'язково обіцяє неприємності;

4) назвами грошових одиниць.

Найдавнішою розмінною монетою, яка з'явилася в обігу на початку X ст., вважають *Pfennig*. Назва походить від латинського слова *pannus*, що в перекладі українською мовою означає «відрізок тканини». На той час тканину використовували не тільки для того, щоб шити одяг, але й як спосіб оплати. З огляду на те, що *Pfennig* є найменшою монетою, стає зрозумілим значення фразеологізму *jeden Pfennig umdrehen*. Фразеологізм характеризує німецький народ як дуже заощадливий і використовується в значенні *бути економним,* дослівно – *берегти кожний пфеніг*.

Водночас назву цієї монети також виявлено у фразеологізмах, які мають дещо негативне значення та продемонструють надмірну заощадливість. Яскравим прикладом є фразеологізм *auf den Pfennig sehen*, що означає *цінувати гроші та не витрачати їх на марні речі*.

На зміну пфенігу приходить срібна монета, що має назву *der Groschen*. Спочатку монета мала попит у багатьох країнах. Але з погіршенням якості металу вона швидко вийшла з обігу, окрім Німеччини. На основі етимологічного аналізу встановлено, що *Groschen* є назвою з народу. Початкова назва монети мала форму *grosse*, яка заснована на запозиченні з латинської мови слова *grossus*, що своєю чергою означає *товстий*. Тому значення *Groschen* можна трактувати як '*Dickpfennig*'.

Назва монети трапляється у складі багатьох фразеологізмів. Але важливо зауважити, що попри те, що *der Grosch*є дрібною монетою, вона символізує доволі велику суму грошей. Підтвердженням цього є фразеологізми *einen schönen Groschen verdienen*, *bei Groschen sein*, що означають *заробляти великі гроші* та *мати багато грошей* відповідно.

Назва грошової одиниці *Heller* походить від назви міста, де її почали виготовляти, – Schwäbisch-Hall. Хоча в Німеччині *Heller* використовували порівняно нетривалий час, на території Австрії та Чехословаччини вона проіснувала до 1942 р.

Назва монети дала початок таким відомим фразеологізмам, як *keinen Heller haben – не мати грошей, жити в злиднях*, *auf Heller und Pfennig– повністю розрахуватися*.

Der Batzen – назва ще однієї відомої старовинної срібної монети. Назва грошової одиниці утворилася внаслідок метафоричного перенесення. У прямому значенні слово *batzen* означає *груда з м'якого матеріалу, що не має певної форми*. Підставою для метафоричного перенесення стала саме товщина монети. Фразеологізм може вживатися при позначенні як великої, так і незначної суми грошей. Наприклад, вислів *es ist ein guter Batzen, der einen Gulden erspart* – гріш копи стереже, *ein guter Batzen* – значна сума грошей.

Введення 1990 року єдиної грошової системи по всій території Німеччини, в результаті якої затверджено нову назву валюти – *die Mark*, стало поштовхом для утворення великої кількості фразеологізмів. Найвідомішими є *auf jede Mark*

sehen – ощадливо витрачати гроші та *es geht einem durch Mark und Pfennig* – дошкуляти комусь (6).

Усі перелічені номінації утворюють загальне, родове поняття для позначення грошей – *das Geld*. Лексичний склад мови постійно поповнюється відповідними фразеологічними одиницями, про що свідчить утворення нових синонімічних рядів та виникнення більш експресивних варіантів загальновживаних фразеологічних висловів. Увесь лексичний матеріал зі стрижневим компонентом *das Geld*, що був опрацьований у процесі дослідження, можна умовно поділити на такі тематичні групи: фразеологізми, що мають значення *заробляти гроші*, напр.: *Geld machen, Geld bei etw. Herausschlagen,* та фразеологізми, що позначають поняття *мати багато грошей, бути заможним*: *im Geld schwimmen, zu Geld kommen, das Geld in vollen Scheffeln einheimsen;* вислови зі значенням *витрачати гроші*: *Geld unterschlagen, mit dem Geld um sich werfen, j-m rinnt das Geld durch die Finger*.

Фразеологізм – це багатоаспектна одиниця, цікаво відстежити й пояснити історію виникнення та його значення.

Висновки. У процесі лінгвостилістичного аналізу було виокремлено низку класифікаційних схем, розроблених на основі дослідження різних ознак фразеологічних одиниць та дотримання семантичного, граматичного, генетичного принципів. Фразеологізми являють собою багатоаспектні одиниці, в роботі була спроба відстежити й пояснити історію виникнення та значення певних прикладів. Зрештою, найбільшою продуктивністю позначилися тематичні розряди, пов'язані з особливостями географічного розташування Німеччини, фактами та подіями з історії, традиціями та назвами грошових одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Французская стилистика / Перевод К. А. Долинина. Москва : Изд-во иностранной литературы, 1961. 394 с.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. Москва : Наука, 1977. 312 с.
3. Гаврись В. І. Німецько-український фразеологічний словник. Київ : Радянська школа, 1981. Том 1. 416 с.
4. Гаврись В. І. Німецько-український фразеологічний словник. Київ: Радянська школа, 1981. Том 2. 382 с.
5. Гудков Д. Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. Москва, 2007.
6. Денежная система Германии. URL: http://www.grandars.ru/student/finansy/denezhnaya-sistema-germanii.html
7. Добровольский Д. О. Беседы о немецком слове: Studien zur deutschen Lexik. Москва : Языки славянской культуры, 2014. 744 с.
8. Жуков В. П. Русская фразеология. Москва : Высшая школа, 1986. 310 с.
9. Касландзия В. А. Синонимия в немецкой фразеологии: Справочник. Москва : Высшая школа, 1990. 190 с.
10. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова) : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2006. 592 с.
11. Левицький В. В. Лексикологія німецької мови: посібник з німецької мови. Вінниця : Нова книга, 2014. 391 с.
12. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку. Москва : Высшая школа, 1991. 173 с.
13. Німецько-український фразеологічний словник / ред.-упоряд. К. І. Мізін. Вінниця : Нова книга, 2005. 304 с.
14. Ольшанский И. Г. Лексикология. Современный немецкий язык : учебник. Москва : Академия, 2005. 416 с.
15. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови : монографія. Київ : «Наукова думка», 1973. 270с.
16. Сарапулова А. В. Из истории фразеологических оборотов в немецком языке. *Иностранные языки в школе*. 2006. № 2. С. 72–73.
17. Сучасна українська літературна мова: лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1973. 439 с.
18. Фразеологія: знакові величини. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / Я. А. Баран, М. І. Зимозря, О. М. Білоус, І. М. Зимозря]. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.
19. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. Москва : Высшая школа, 1970. 187 с.
20. Duden: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. (Тлумачний словник Дуден: ідіоми та прислів'я). Band 11. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag, 1998. 864 S.
21. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2, Durchges.und erg. Aufl. Tübingen : Niemeyer, 1997. 231 s.
22. Schippan Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. (лексикологія сучасної німецької мови).Tübingen, 1992. 310 s.
23. Stepanova M. D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache: (Лексикология современного немецкого языка) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 252 s.

REFERENCES

1. Balli Sh. Frantsuzskaia Stylystyka / Perevod K. A. Dolinina. [French stilistics]. M.: Yzd-vo Ynostrannoi Lyteratury. 1961. 394 p.
2. Vynohradov V. V. Leksykolohyia I leksykohrafyia: Yzbrannye trudy [Lexicology and lexicography: Selected works]. M. : Nauka, 1977. 312 p. [in Russian].
3. Havrys V. I. Nimetsko-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk [German-Ukrainian phraseological dictionary]. K. : Radianska shkola, 1981. Tom 1. 416 p.
4. Havrys V. I. Nimetsko-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk [German-Ukrainian phraseological dictionary]. K. : Radianska shkola, 1981. Tom 2. 382 p.
5. Hudkov D. B., Kovshova M. L. Telesnyi kod russkoi kultury: Materyaly k slovariu. [The body code of Russian culture. Materials for the dictionary] M., 2007.
6. Denezhnaia systema Hermanyy [The monetary system of Germany] URL: http://www.grandars.ru/student/finansy/denezhnaya-sistema-germanii.html [in Russian].
7. Dobrovolskyi D. O. Besedy o nemetskom slove [Conversations about the German word]: Studien zur deutschen Lexik. M.: Yazyky slavianskoi kultury, 2014. 744 p. [in Russian].
8. Zhukov V. P. Russkaia frazeolohyia [Russian phraseology]. M.: Vysshaia shkola, 1986. 310 p. [in Russian].
9. Kaslandzyia V. A. Synonymyia v nemetskoi frazeolohyy [Synonymy in German phraseology]: Spravochnyk. M. : Vysshaiashkola, 1990. 190 p. [in Russian].
10. Kyiak T. R. Teoriia ta praktyka perekladu (nimetska mova) [Theory and practice of translation (German)]: pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Vinnytsia : Nova knyha, 2006. 592 p.
11. Levytskyi V. V. Leksykolohiia nimetskoi movy [Lexicology of the German language]: posibnyk z nimetskoi movy. Vinnytsia : Novaknyha, 2014. 391 p.
12. Maltseva D. G. Stranovedenye cherez frazeolohyzmy [Geography through phraseology]. Posobye po nemetskomu yazyku. M.: Vysshaia shkola, 1991. 173 p. [in Russian].
13. Nimetsko-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk [German-Ukrainian phraseological dictionary]. Vinnytsia: Nova knyha, 2005. 304 p.
14. Olshanskyi I. G. Leksykolohiia. Sovremennyi nemetskyi yazyk [Lexicology. Modern German]: uchebnyk. M. : Akademyia, 2005. 416 p.
15. Sarapulova A. V. Iz Istoryy frazeolohichnyh oborotov v nemetskom yazyke [From the history of phraseological units in German]. Inostrannye yazyki v shkole, 2006. № 2. Pp. 72–73
16. Skrypnyk L. H. Frazeolohiia ukrainskoi movy : monohrafiia. Kyiv : Naukova dumka, 1973.
17. Frazeolohiia: znakovi velychyny [Phraseology: symbolic quantities]. Navchalnyi posibnyk dlia studentov fakultetiv inozemnykh mov. / Ia. A. Baran, M. I. Zymozria, O. M. Bilous, I. M. Zymozria. Vinnytsia : Nova knyha, 2008. 256 p.
18. Chernysheva I. I. Frazeolohyia sovremennoho nemetskoho yazyka [Phraseology of modern German]. M.: Vysshaia shkola, 1970. 187 S.
19. Duden: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Band 11. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag, 1998. 864 S. [in German].
20. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. L., 1976. 250 S. [in German].
21. Röhrich I. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten : in 5 Bd. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1995. 1910 S. [in German].
22. Schippan Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache.Tübingen, 1992. 310 S. [in German].
23. Stepanova M. D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. M. : Akademyia, 2003. 252 S. [in German].

УДК 811.111'373.612.2'42-028.21
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214480

Людмила ГРИЖАК,
orcid.org/0000-0002-9485-778X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) l.gryzhak@chnu.edu.ua

Маріанна МАКОВІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-5800-3576
магістр кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) makoviichuk.marianna@chnu.cv.ua

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПІСЕННОГО ДИСКУРСУ

Мета статті – простежити особливості метафоричної концептуалізації сучасного англомовного пісенного дискурсу на прикладі творчості американського гурту «Imagine Dragons». Аналіз останніх досліджень пісенного дискурсу виявив його недостатню вивченість мовознавцями сучасності, що надає широку перспективу для більш ґрунтовного дослідження його мовних і когнітивних аспектів.

У процесі лінгвокогнітивного аналізу пісенної лірики гурту «Imagine Dragons» з міні-альбомів, написаних у 2008–2012 рр., проаналізовано 29 текстів пісень, з яких вирізнено 198 концептуальних метафор. Виокремлені концептуальні метафори систематизовано як структурні, орієнтаційні та онтологічні, встановлено кореляційні домени цих метафор, розтлумачено особливості метафоричної концептуалізації ними дійсності та виявлено кількісні параметри їх використань у досліджуваному дискурсі. Методи, застосовані в статті, охоплюють низку традиційно мовознавчих методів, таких як дискурс-аналіз із метою виокремлення концептуальних метафор, структурний метод для їх систематизації, методу кількісних підрахунків для визначення їх кількості в досліджуваному дискурсі, так і методів когнітивного аналізу та когнітивної інтерпретації емпіричного матеріалу дослідження.

Дослідження пісенного дискурсу гурту «Imagine Dragons» виявило, що онтологічні метафори кількісно переважають інші види метафор. Серед них найпоширенішими є концептуальні метафори з доменами джерелами LIGHT/СВІТЛО, LOVE/ЛЮБОВ, MORNING/РАНОК, AMERICA/АМЕРИКА, WORLD/СВІТ, SHADOW/ТІНЬ, EYES/ОЧІ, INNOCENCE/НЕВИННІСТЬ, LAND/ЗЕМЛЯ, MIND/РОЗУМ, SOUL/ДУША. Домени джерела LIFE/ЖИТТЯ та ЛЮДИНА/PERSON вживалися найчастіше серед структурних метафор. Найуживаніші онтологічні та структурні метафори співвідносяться з кількома доменами цілі. Орієнтаційні метафори, що вказують на погіршення стану, рух вниз та руйнацію, виявилися найуживанішими в досліджуваних піснях гурту.

Здійснений лінгвокогнітивний аналіз пісенного дискурсу гурту «Imagine Dragons» є спробою виокремити і пояснити ключові концептуальні метафори в їх ліриці та виявити, який меседж вони несуть своєю творчістю.

Ключові слова: *пісенна лірика, структурна, орієнтаційна, онтологічна, цільовий домен, домен джерело.*

Liudmyla HRYZHAK,
orcid.org/0000-0002-9485-778X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Language
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) l.gryzhak@chnu.edu.ua

Marianna MAKOVIICHUK,
orcid.org/ 0000-0002-5800-3576
MA Degree Student at the Department of English Language
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) makoviichuk.marianna@chnu.cv.ua

CONCEPTUAL METAPHORS IN MODERN ENGLISH SONGS

The aim of the article is to examine the peculiarities of the metaphorical conceptualization of modern English song discourse in the lyrics of the American group "Imagine Dragon". The carried out analysis of recent studies of song

discourse has revealed that it was not sufficiently studied by modern linguists, that provides a broad perspective for a more thorough study of its linguistic and cognitive aspects.

During the linguo-cognitive analysis of the lyrics of the band "Imagine Dragons" from their mini albums written between 2008–2012, 29 songs were analyzed and 198 conceptual metaphors were singled out. The selected conceptual metaphors were systematized into structural, orientational and ontological, the correlational domains of these metaphors were established, the peculiarities of their metaphorical conceptualization of reality were explained and the quantitative parameters of their use in the studied discourse were revealed. The methods used in the article involve a number of traditional linguistic methods, such as discourse analysis to identify conceptual metaphors, structural method for their systematization, the method of quantitative analysis to determine their number in the studied discourse, and the method of cognitive analysis and cognitive interpretation of the empirical material.

The undertaken research of the song discourse of the group "Imagine Dragons" allowed to establish that ontological metaphors outnumber other types of metaphors. Among them, the most common were conceptual metaphors with source domains LIGHT, LOVE, MORNING, AMERICA, WORLD, SHADOW, EYES, INNOCENCE, LAND, MIND, SOUL which correlated with various target domains. The source domains LIFE and PERSON were most often used among structural metaphors and are also associated with numerous target domains. Orientation metaphors indicating deterioration, downward movement, and destruction were the most common in the analysed songs.

The linguo-cognitive analysis of the song discourse of the group "Imagine Dragons" is an attempt to identify and explain the key conceptual metaphors in their lyrics and to find out what message their songs convey.

Key words: *song lyrics, structural, orientational, ontological, target domain, correlative domain.*

Постановка проблеми. Пісенний дискурс можна вважати своєрідним культурно-етнічним артефактом, комунікативно-функціональною домінантою якого є вираження національної культурної семантики. Глобалізаційні процеси сучасності та відкритість інтернет-мереж сприяли неабиякій популяризації англомовної пісенної лірики, що своєю чергою створює умови для експансії англомовної культури у світі.

Вивчення мовознавчих аспектів англомовного пісенного дискурсу дасть змогу глибше проникнути в сутність цього явища, декодувати приховані смисли та інтерпретувати комунікативно-прагматичну та комунікативно-когнітивну спрямованість цього виду дискурсу. Важлива роль у процесі ґрунтовного вивчення англомовного пісенного дискурсу, на нашу думку, належить концептуальній метафорі.

Аналіз останніх досліджень. Лінгвістичні особливості англомовного пісенного дискурсу неодноразово вивчалися зарубіжними дослідниками (див. напр., Ю. Є. Плотніцький, B. Cullen, M. Turpin і T. Astebbins), проте цей вид дискурсу мало вивчений українськими мовознавцями. Часткові дослідження пісенного дискурсу здійснені О. О. Малаховою, М. О. Кузнецовою і А. М. Ходус, А. О. Кузьменко, І. Рябенькою, М. С. Стерліковою.

Зокрема, О. О. Малахова англомовний пісенний дискурс вивчала наряду з українським й іншими видами пісенної лірики і спробувала визначити «основні ідейно-тематичні, образно-культурологічні, сюжетно-композиційні, версифікаційні, мовностилістичні аспекти текстів сучасної співаної поезії» (Малахова, 2015: 16).

Своєю чергою А. О. Кузьменко простежила синтаксико-стилістичну побудову англомовних «пісенних текстів Євродиско, які розкривають «таємниці» свідомості співаків 1980–90 рр.» (Кузьменко, 2019: 81), та виявила в них ознаки розмовного стилю мовлення.

Особливості вживання семантичних груп дієслів у тексті пісень, які належать до незалежної сцени 1980-х рр. висвітлені в розвідці М. С. Стерлікової (Стерлікова, 2018).

Мовне вираження національно-культурного концепту ЧАС в англомовному пісенному дискурсі XX–XXI ст. розглянуто в дослідженні І. Рябенької, в якому науковець доходить висновку, що оскільки цей концепт «не має інгерентної ціннісної складової частини, він набуває ціннісних характеристик в англомовному пісенному дискурсі через метафоризацію» (Рябенька, 2015: 224).

М. О. Кузнецова й А. М. Ходус вважають, що концепт «любов» (LOVE) є головним у групі емоційних концептів у назвах музичних творів (Кузнєцова і Ходус, 2017).

Ці та інші дослідження стосувалися тільки окремих мовознавчих проблем англомовного пісенного дискурсу. Незначна кількість наукових праць і відсутність всебічного аналізу пісенної лірики, зокрема й її когнітивних аспектів, надає великі можливості для більш деталізованого дослідження мовних аспектів цього виду дискурсу.

Мета статті – простежити особливості метафоричної концептуалізації сучасного англомовного пісенного дискурсу на прикладі творчості американського гурту «Imagine Dragons».

Актуальність роботи зумовлена як популярністю англомовної пісенної лірики, так і тим, що робота стосується новітнього напряму дослідження явищ мови крізь призму когнітивної лінгвістики.

Виклад основного матеріалу. Відома людству ще з часів античності як фігура мовлення, основою якої є переносне вживання «одного слова (словосполучення) на інше, розкритті сутності одних явищ чи предметів через інші за схожістю і контрастом» (Ковалів, 2007: 35), метафора отримала нове тлумачення в царині когнітивної науки, вийшовши за межі тексту та мовлення і ставши невід'ємним аспектом мислення та діяльності індивідуума.

Теорія когнітивної метафори Дж. Лакоффа та М. Джонсона постулює, що «концептуальна система людини структурована і визначена за допомогою метафори», а метафори «як вираження природної мови можливі саме тому, що вони є метафорами концептуальної системи людини» (Lakoff and Johnson, 2003: 6).

На думку дослідників, основою метафоризація є взаємодія двох когнітивних структур – «джерела» і «цілі», в процесі якої в мові відбувається «метафорична проекція» (metaphorical mapping), «тобто мовний вираз зі значенням А виражає значення В» (Lakoff and Johnson, 2003: 265).

Дж. Лакофф і М. Джонсон вирізнили три види концептуальних метафор, а саме: структурні – коли один концепт метафорично структурований у термінах іншого (Lakoff and Johnson, 2003: 14); орієнтаційні – які організовують цілу систему концептів відносно іншої систем (там само); онтологічні – способів сприйняття подій, дій, емоцій, ідей тощо як матеріальних сутностей, речей (Lakoff and Johnson, 2003: 25).

Позаяк метафоричні вирази мови «системно співвіднесені з метафоричними концептами», саме ці образні вислови, на думку дослідників, можуть використовуватися з метою «вивчення природи метафоричних концептів і для розуміння метафоричної природи нашої діяльності» (Lakoff and Johnson, 2003: 7).

Таким чином, як традиційні метафори, якими багата природна мова та які містять певний культурний компонент, так і індивідуально-авторські, які створюються в процесі людської діяльності, є підґрунтям виокремлення концептуальних метафор.

Матеріалом нашої розвідки став пісенний дискурс американського музичного гурту «Imagine Dragons», оскільки пісні цих виконавців є не тільки популярними у всьому світі, але й також вражають глибиною змісту їх текстів. Крім того, використання метафори в пісенному дискурсі саме цього гурту не досліджувалось раніше. У процесі когнітивно-дискурсного аналізу пісенної лірики цього гурту вивчено 29 текстів пісень гурту з міні альбомів «Speak To Me» (2008), «Imagine Dragons» (2009), «Hell And Silence» (2010), «It's Time» (2011), «Continued Silence» (2012) із загальною кількістю слововживань 10 287 мовних одиниць. Методом суцільної вибірки виокремлено 198 концептуальних метафор, які погруповані на три види, услід за типологією Дж. Лакоффа і М. Джонсона. У кількісному відношенні найбільшу групу в досліджуваному дискурсі становлять онтологічні метафори (103 метафори), другою за чисельністю є група структурних метафор (53 метафори) і найменшу – орієнтаційні метафори (42 метафори).

Найчисельніша група онтологічних концептуальних метафор охоплює дві підгрупи – метафори сутності та субстанції (84 метафори, з них 73 метафори персоніфікації), метафори вмістилища або контейнеру (19 метафор).

Аналізуючи концептуалізацію нематеріальних явищ як сутностей або субстанцій у досліджуваному дискурсі, ми виявили, що онтологічні метафори LIGHT/СВІТЛО (5 виразів), LOVE/ЛЮБОВ (4 вирази), MORNING/РАНОК (4 вирази), AMERICA/АМЕРИКА (4 вирази), а також по три приклади кожної з таких метафор: WORLD/СВІТ, SHADOW/ТІНЬ, EYES/ОЧІ, INNOCENCE/НЕВИННІСТЬ, найчастіше корелювали з різними об'єктами і сутностями.

Наприклад, концептуальна метафора LIGHT/СВІТЛО осмислювалася як «сутність», що може вишиковуватися в лінію (*there's lights that line these halls*), кивнути комусь (*that beckon us to stay*), співати (*and when I need it most It breaks into a song*) та в ролі надійної опори (*and helps me to hold on*) або пісні (*it breaks into a song*).

Своєю чергою метафора LOVE/ЛЮБОВ актуалізувалася як «об'єкт», який можна переміщати: *take my love, take it to the valley; give her love*, а також як «жива істота», стара та нерозумна: *baby is my love too old for you; love is clueless*.

Персоніфікуючи MORNING/РАНОК, автори досліджуваного пісенного дискурсу наділили ранок вмінням брати контроль над людиною (*early morning take me over)*, пробуджувати її *(early morning wake me up)*, а також уможливлювати політ (*in the morning light let my roots take flight*) та чекати *(oh, good morning Will you just wait until I die?)*.

Оспівуючи свою країну, гурт «Imagine Dragons» зображує її як богатиря, що має змогу підняти людину (*lift me up),* альпініста, що здатний здійнятись на вершину світу *(rise to the top of the world, America)*, чутливу особистість та ту, що здатна підтримати іншу продовжувати свій шлях: *America, don't you cry, give me strength to press on.*

Концептуальна метафора INNOCENCE/НЕВИННІСТЬ представлялася істотою, яка переміщується (*but innocence is gone; innocence is bound to run*) та є об'єктом володіння (*innocence and sentiment is owned by hope*).

Персоніфікація WORLD/СВІТ робить світ здатним виконувати такі функції, як рухатись, говорити та засинати: *It's when the world is moving*; *all the glasses in the world say*: *«Come with me...»*; *when the world has gone to sleep.* Метафора SHADOW/ТІНЬ надає тіням таких вмінь живої істоти як спати та звертатись до інших: *the shadows on my wall don't sleep, they keep calling me, beckoning.* Очі в персоніфікованій метафорі EYE/ОКО, як й істота, втомлюються (*oh your eyes look tired)*, володіють здатністю бачити *(I want my eyes to see these lights)* та наповнюються світлом (*it lights up your eyes)*.

На жаль, обсяги статті не дають змогу навести всі онтологічні метафори, але серед метафор, які зображували нематеріальні явища як фізичні об'єкти і сутності, були і метафори MIND/РОЗУМ, BREATH/ПОДИХ, DARKNESS/ТЕМРЯВА, DREAM/МРІЯ та інші, наприклад: *my breath pushing steam through the air; where the silence screams; when doubts begin to rise; your mind will set you free; when your dreams all fail; with the darkness fed; the ending is coming.* В інших прикладах онтологічних метафор у пісенній творчості гурту застосовувалися різні дієслова (підніматись, проводити, розділяти, приходити, тягнути, помирати та спати) для персоналізації наступних концептів: QUESTION/ПИТАННЯ, CURRENT/ТЕЧІЯ, PATH/СТЕЖКА, SUN/СОНЦЕ, MOON/МІСЯЦЬ та інших: *let all whispers* die; *the path to heaven runs through miles of clouded hell*; *it's not the sun that provides is; it's not the moon that divides is*; *this city never sleeps at night*; *your time will come*; *question rose; when the current drags me in.*

У підгрупі метафор-контейнерів найбільш вживаними на позначення вмістилища є метафори LAND/ЗЕМЛЯ, MIND/РОЗУМ, SOUL/ДУША, кожна з яких вживалась тричі в пісенному дискурсі гурту. Метафора-контейнер LAND розглядається водночас як вогненне, розгромлене та те, що зазнало поразки, але в той же час казкове місце: *welcome to the land of fire*, *welcome to the land of fail*, *the land of smash and fairy tale*.

Онтологічна метафора MIND/РОЗУМ зображується як місце для зберігання думок та контейнер, який можна відкрити для того, щоб переглянути його вміст, наприклад: *I can see in your mind*; *I've got a lot that's on my mind*; *open up your mind.*

Однією з найбільш вживаних метафор на позначення вмістилища є SOUL/ДУША. У досліджуваному дискурсі ця метафора осмислюється як сховище для темних сил та водойма, наприклад: *but with the beast inside there's nowhere we can hide*; *it's woven in my soul*; *I'm drowning in the waters of my soul*.

Серед інших прикладів були також такі метафори-контейнери, як BONE/КІСТКА, EYES/ОЧІ, HEART/СЕРЦЕ, HAIR/ВОЛОССЯ, наприклад: *so open up your heart; I'm staring shadows in the eye*; *I'm the wind that's in your hair*; *deep in my bones*, *straight from inside*.

Найпоширенішими структурними метафорами в пісенній ліриці групи є метафоричні вирази LIFE/ЖИТТЯ (23 метафори), ЛЮДИНА/PERSON (11 метафор).

Корелятивними доменами метафори LIFE/ЖИТТЯ є «подорож», «театр», «важка ноша», «колір», «страва», «сон». Концептуальна метафора «ЖИТТЯ – це ПОДОРОЖ» є найуживанішою в досліджуваних текстах пісень і траплялася 9 разів. Наприклад: *destination desolation, tell me when you reach the brink of life; 'cause I've traveled all this way for something; that I've lost my way around; I keep pushing on and on and on and on; every little bit goes a little of a long way; I've come too far to see the end now; even if my way is wrong; is it possible that I'd go for a girl in my path; I'm headed for the highway home, home.* З наведених прикладів видно, що метафору LIFE/ЖИТТЯ представлено у вигляді дороги, яку треба пройти, щоб дійти до кінця, інколи людина втрачає орієнтири на цій дорозі, збивається з шляху або зустрічає когось і змушує себе рухатися далі.

Структурна метафора «ЖИТТЯ – це ТЕАТР» застосовується в чотирьох метафоричних виразах: *at the curtain's call*; *when the lights fade out*; *we are a part of the same play*, *the same play (life)*; *we are afflicted by fiction* та асоціює дії та поведінку людей із виставою акторів у спільному приміщенні під назвою «театр», що і є відображенням життя людей з усіма його перипетіями.

Нерідко у пісенному дискурсі гурту «Imagine Dragons» LIFE постає чимось невизначеним, забутим, неоднозначним та навіть складним і темним. Таким чином, можна виокремити такі цільові домени, як СОН: *and live the dream (yeah)* – життя – це лише наш сон; МИНУЛЕ – наведена метафора підкреслює, що інколи люди не живуть реальністю, а натомість постійно згадують про минуле: *people flying kites they seem to live forgotten nights*; *guarding a tower of ancients, of ancients*.

Невизначеність життя відображена за допомогою корелятивного домену СПІРНА СПРАВА (*building a case for eviction, eviction*), а домени ВАЖКА НОША (*and I sweat my rust; life gets hard*) та КОЛІР *(I think that this life is darker than the view)* відображають складність життя та його негативну, темну сторону.

Тим не менше, виконавці оспівують не лише негаразди, з якими може асоціюватись LIFE/ ЖИТТЯ, але й могутню силу пробудження, яким воно володіє: *I'm waking up, I feel it in my bones*.

Ще одним цікавим цільовим доменом для концептуальної метафори «ЖИТТЯ є СТРАВА»: *you've gotta live your life while your blood is boiling.* З наведеного прикладу можна зробити висновок, що кров, що кипить, – це асоціація із зусиллями, які людині доводиться докладати на шляху до досягнення цілей у житті.

Одним із найбільш вживаних у досліджуваних текстах пісень постає концепт ЛЮДИНА/ PERSON, який набуває різних значень за допомогою таких доменів-цілей: ПРИСТРІЙ – *I clutch my heart*; *enough to make my system blow*; *I've got a hole inside my chest* – де людина асоціюється із системою; домен «джерело тепла» (*the last to be basked in your presence; and if you're warm*), який висвітлює приємні враження, що справляє людина; домен «почуття», що зображує такі емоції людини, як хвилювання та вразливість: *he was such a worry; I'm a sensitive mess.* Також було проаналізовано такі корелятивні домени, як «театр» та «зброя». Метафора «ЛЮДИНА – це ТЕАТР» зображує людину як жваву та граційну, наче мюзикл: *baby, be beautiful 'cause you're a living musical*. Ще одним корелятивним доменом концепту ЛЮДИНА/PERSON у проаналізованому дискурсі є ЗБРОЯ, що вказує на рушійну людську силу: *everybody blow your mind*.

До інших прикладів структурної метафори в піснях гурту також можна зарахувати два приклади метафори «ДУША – це МЕХАНІЗМ» (*below my soul I feel an engine*; *collapsing as it sees the pain*; *if I could only shut it out*) та «ДУША – це ТОВАР»: *I hope you brought your soul for sale.* З наведених прикладів розуміємо, що душа асоціюється із чимось матеріальним та навіть тим, що можна продати, що вказує на слабку духовність сучасного світу.

Окрім того, було проаналізовано концепти «ОЧІ», «МРІЯ», «СЕРЦЕ» та по два приклади їх корелятивних доменів. Концепт «ОЧІ» був використаний із такими доменами цілі: «світила» (*your eyes they burn so bright; your eyes, they shine so bright*) та «тварина» (*to catch my eye*), що відображують емоції людини в її погляді. Щодо концепту «МРІЯ», його доменами цілі стали «тварина» (*the people are awake to chase a dream*) та «безлад» (*fills it with the noises of our cluttered dreams*), використовуючи які, творці пісень гурту «Imagine Dragons», порівняли мрію зі здобиччю, об'єктом для переслідування, а також гамором. Прикладами використання концепту «СЕРЦЕ» стали метафори «СЕРЦЕ – це ЛІТАЛЬНИЙ АПАРАТ» (*for our hearts to fly and be set free*) та «СЕРЦЕ – це ТОВАР» (*this is my heart, it's on the line, Selene*).

З великої кількості прикладів поодиноких структурних концептуальних метафор у досліджуваних піснях наведено кілька прикладів, які, на нашу думку, є неординарними. У метафорі «НОВИНА – це ТОВАР» (*exciting news, at discount price*) новини асоціюються з товаром за зниженою ціною; у наступній – «ПІСНЯ – це ЖИТТЄДАЙНА СИЛА» (*a song that runs through all my veins*) – пісня тече венами та надає енергії; в останньому прикладі – «ЧОБОТИ – це ТРАНСПОРТ» (*so come boots oh walk me home)* чоботи перетворюються на транспорт, засіб, який відвезе автора додому.

Серед орієнтаційних метафор у піснях гурту «Imagine Dragons» є такі, що надають різні просторові орієнтації, а саме: вказують на погіршення стану, рух вниз та руйнацію; вказують на напрям руху до певного місця; вказують на місце розташування; вказують на піднесення, рух вгору, появу; вказують на джерело надходження.

Найбільшу кількість використань мають метафори, що вказують на погіршення стану, рух вниз та руйнацію – 15 метафоричних виразів, наприклад: *one step at a time they all walk in a line down a false, false hope; to bring a man down; but it flies to the bottom; what a metaphoric fall; it's hard when you're falling down; hopelessness is sinking; we're falling down.* Велика кількість концептуальних метафор цього виду порівняно з іншими може бути виразником невдоволення автора текстів життям та його песимістичного настрою.

Метафоричні вирази, що вказують на напрям руху до певного місця, становлять другу за чисельністю групу орієнтаційних метафор – 12 використань, наприклад: *to the tasteless underworld; to the center of the pain; but I am hell bound; through miles of clouded hell, to the places where the silence screams; to the center of your heart; to the middle of your heart, heading out the other end, step out into the sun*. У цій групі метафор переважають також ті, що посвідчують сум та депресію автора пісень.

Концептуальні метафори, що вказують на місце розташування, траплялися 8 разів,

наприклад: *all eyes they're on you; in the morning light; you're on my mind; and the world is at your feet; caught up in the middle of a headache and a heartbreak; all the emptiness inside you; the sins of all the world lie on your head; we wept on the edge of this town.* Останні чотири приклади серед цих метафор є виразниками негативних емоцій.

Орієнтаційні метафори, що демонструють піднесення та рух вгору, застосовувалися 7 разів, наприклад: *shadow soar; when the money is high take me to the top; to the top of all the world; you'd swim to the top, and I'd grab your hand; I'm on top of the world.* Концептуалізація вершини як символу досягнення цілей та порятунку є наскрізною в цих метафорах.

Найменшу групу становлять концептуальні метафори, що вказують на джерело надходження, – *your blood, it flows in from the western sea; your eyes, they shine in through this shaded tree.*

Беручи до уваги усі проаналізовані вище метафори, можемо підкреслити, що основним меседжем, що гурт намагається донести до слухачів у міні альбомах, є усвідомлення швидкоплинності життя та важливості зроблених людиною виборів, адже недарма автори текстів найчастіше прирівнюються життя до подорожі.

Висновки. Підсумовуючи вище згадане, варто зазначити, що пісенний дискурс вражає не тільки своєю культурною вагомістю, але також слугує релевантним матеріалом для лінгвістичних досліджень. Особливе місце в дослідженні пісенного дискурсу посідає концептуальна метафора, яка надає змогу бачити незвичайне в буденному.

У дослідженому пісенному дискурсі міні альбомів гурту «Imagine Dragons» кількісно переважають онтологічні метафори, серед яких частіше вживалися концептуальні метафори з доменами джерелами LIGHT/СВІТЛО, LOVE/ЛЮБОВ, MORNING/РАНОК, AMERICA, WORLD/СВІТ, SHADOW/ТІНЬ, EYES/ОЧІ, INNOCENCE/НЕВИННІСТЬ, LAND/ЗЕМЛЯ, MIND/РОЗУМ, SOUL/ДУША. Серед структурних метафор найпоширенішим доменами джерелами LIFE/ЖИТТЯ, ЛЮДИНА/PERSON. Найуживаніші онтологічні та структурні метафори співвідносилися з кількома доменами цілі. Щодо орієнтаційних метафор, то найчастотнішими є метафори, що вказують на погіршення стану, рух вниз та руйнацію.

Здійснений лінгвокогнітивний аналіз пісенного дискурсу гурту «Imagine Dragons» є спробою виокремити і пояснити ключові концептуальні метафори в їх ліриці, виявити, який меседж вони своєю творчістю. Однак подальші дослідження в цьому напрямі допоможуть глибше проникнути в мовні та когнітивні особливості їх пісенної лірики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія. Т. 2. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
2. Кузнецова М. О., Ходус. А. М. Англомовний пісенний дискурс у контексті лінгвокультури (на матеріалі поп-пісень XXI століття). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія*: *Філологія*. 2017. Вип. 29(2). С. 53–56.
3. Кузьменко А. О. Специфіка розмовного стилю англомовних пісенних текстів Євродиско. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2019. № 2 (325) квіт. Ч. 2. С. 81–92.
4. Малахова О. О. Естетичний код сучасної пісенної лірики (кінець XX – початок XXI століть) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2015. 18 с.
5. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса : дис. … канд. филол. наук. Самара, 2005. 183 с.
6. Рябенька І. Вербалізація концепту ЧАС в англомовному пісенному середовищі. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти.* 2015. Вип. 42. С. 219–227. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp_2015_42_22.
7. Стерлікова М. С. Особливості вживання дієслів у пісенному дискурсі. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: Філологічні науки (мовознавство).* 2018. № 9. С. 215–219.
8. Imagine Dragons Lyrics. 2018. URL: https://www.azlyrics.com/i/imaginedragons.html.
9. Iakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. 2003. 242 p.

REFERENCES

1. Kovaliv Yu. I. Literaturoznavcha entsyklopediia: U dvokh tomakh. [Encyclopedia of the history of literature: In two volumes]. Vol. 2. Kyiv : Akademiia, 624 p. [in Ukrainian].
2. Kuznetsova M. O., Khodus. A. M. Anhlomovnyi pisennyi dyskurs u konteksti linhvokultury (na materiali pop-pisen XXI stolittia). [English song discourse in the context of linguistic culture (based on the material of pop songs of the 21st century)]. Naukovyi visnyk of the International humanitarian university. Edition: Philology. Vol. 29, Nr. 2. P. 53–56. [in Ukrainian].
3. Kuzmenko A. O. (2019) Spetsyfika rozmovnoho styliu anhlomovnykh pisennykh tekstiv Yevrodysko. [Specifics of the conversational style of English-language Eurodisco lyrics]. Visnyk of Taras Shevchenko national university of Luhansk: Pedagogical sciences. P. 81–92. [in Ukrainian].

4. Malakhova O. O. (2015) Estetychnyi kod suchasnoi pisennoi liryky (kinets XX – pochatok XXI stolit). [Aesthetic code of modern song lyrics (the end of the 20th – the beginning of 21st centuries]. Abstract of diss. of Cand. Of Phil. Sciences: 10.01.06. Borys Hrinchenko National Nniversity of Kyiv. Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].

5. Plotnytskyi Yu. E. (2005) Lynhvystycheskye y lynhvokulturnie kharakterystyky anhloiazichnoho pesennoho diskursa [Linguistic and lingvocultural characteristics of English song discourse]. Abstract of diss. of Cand. Of Phil. Sciences : 10.02.04. Samara, 21 p. [in Russian].

6. Riabenka I. (2015) Verbalizatsiia kontseptu Chas v anhlomovnomu pisennomu seredovyshchi. Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity. [Verbalization of the concept of TIME in the English-language song environment. Problems of interaction of art, pedagogy, and theory and practice of education]. Vol. 42. P. 219–227. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp_2015_42_22. [in Ukrainian].

7. Sterlikova M. S. (2018) Osoblyvosti vzhyvannia diiesliv u pisennomu dyskursi. [Peculiarities of the verb use in the song discourse] Naukovyi visnyk of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Nr 9. P. 215–219. [in Ukrainian].

8. Imagine Dragons Lyrics. 2018. URL: https://www.azlyrics.com/i/imaginedragons.html (Last accessed: 15.06.2020).

9. I.akoff G., Johnson. (2003) M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. 242 p.

УДК 821.161.1–3Винничук
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214482

Наталія ГРОНА,
orcid.org/0000-0003-2578-2865
доктор педагогічних наук,
викладач вищої категорії, викладач-методист
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка
(Прилуки, Чернігівська область, Україна) natashagrona@ukr.net

Тетяна ДОРОЖКО,
orcid.org/0000-0001-7063-949X
викладач вищої категорії
Комунального закладу «Новгород-Сіверський фаховий медичний коледж»
Чернігівської обласної ради
(Новгород-Сіверський, Чернігівська область, Україна) ttropinka@ukr.net

Ярослава НЕДАШКІВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-4954-0951
заступник директора з навчальної роботи,
викладач вищої категорії, викладач-методист
Комунального закладу «Новгород-Сіверський фаховий медичний коледж»
Чернігівської обласної ради
(Новгород-Сіверський, Чернігівська область, Україна) slavaned1976@ukr.net

ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС РОМАНУ Ю. ВИННИЧУКА «АПТЕКАР»: ТАНАТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано танатологічний аспект постмодерністського дискурсу роману Ю. Винничука «Аптекар» за допомогою описового методу, дискурсивного та концептуального аналізу, який ґрунтується на розумінні змісту значень слів і речень (семантична компетентність) й інтерпретації смислів (прагматична компетентність).

Досліджено, що смерть у творі не набуває індивідуального статусу, вона легко вписана в життєві закони, тобто приходить до людини, як щось узвичаєне, і боятися цього не треба. Автор переконує, що смерть – явище буденне, просто для кожного визначено різний час, коли біологічне життя припиняється.

Стверджено, що процес особистого вмирання, котрий розпочинається від самого народження, і ставлення людини до усвідомлення сенсу чужої смерті, є такий собі звичайний процес – вбили, стратили, поховали, а може, й залишили тіло на наругу тваринам і людям. Життя – вічна боротьба, кінцем якої є смерть, тому варто по-особливому й завчасно готуватися до цієї події.

Аналізуючи текст роману, розуміємо, що автор побудував сюжетну лінію так, щоб показати двовекторність процесу життя й смерті. Люди мають це розуміти і вчитися долати панічний страх перед смертю.

Виявлено полісемантичність постмодерного твору через «зчитування» його смислових шарів. Автор позбавляє текст меж та ідеологій, висвітлює актуальні питання людського буття, зокрема, сприйняття життя й розуміння його в контексті танатології. Намагання відкрити завісу таємниці смерті становить основу культури та соціальної моральності нації. Письменник прагне відтворити реальність через віртуальність тексту. Апофатичний підхід встановлює факт абсолютної незбагненності смерті, і відповідно, неможливість ніякого людського уявлення про смерть, тому В. Винничук намагається через архаїку, міфологію, позасвідоме, легко замасковані алюзії (натяки) прояснити сенс життя і смерті.

Ключові слова: *постмодернізм, роман Ю. Винничука «Аптекар», танатологічний аспект, проблема смерті.*

Nataliya HRONA,
orcid.org/0000-0003-2578-2865
Doctor of Pedagogical sciences,
Teacher of higher category, Teacher-Methodist
Pryluky Humanitarian and Pedagogical College named after I. Ya. Franko
(Pryluky, Chernihiv region, Ukraine,) natashagrona@ukr.net

Tetiana DOROZHKO,
orcid.org/0000-0001-7063-949X
Teacher of the Highest Category
Municipal establishment "Novhorod – Siverskyy professional medical college"
of Chernihiv provincial
(Novgorod-Siversky, Chernihiv region, Ukraine) ttropinka@ukr.net

Yaroslava NEDASHKIVSKA,
orcid.org/0000-0002-4954-0951
Deputy Director for Academic Affairs,
Teacher of the Highest Category, Teacher-Metodist
Municipal establishment "Novhorod – Siverskyy professional medical college"
of Chernihiv provincial
(Novgorod-Siversky, Chernihiv region, Ukraine) slavaned1976@ukr.net

THE NOVEL "PHARMACY" BY YURIY VYNNYCHUK: THANATOLOGICAL ASPECT

The article analyzes the thanatological aspect of the postmodern discourse of Yuriy Vynnychuk's novel "Apothecary" using a descriptive method, discursive and conceptual analysis, which is based on understanding the meaning of words and sentences (semantic competence) and interpretation of meanings (pragmatic competence).

It has been studied that death in a work does not acquire individual status, it is easily inscribed in the laws of life, comes to a person as something ordinary, and there is no need to be afraid of It. The author argues that death is an everyday phenomenon, just for everyone there is a different time when biological life ends.

It is argued that the process of personal death, which begins at birth, and a person's attitude to realizing the meaning of another's death, is a kind of ordinary process – killed, executed, buried, and perhaps leave the body to abuse animals and humans. Life is an eternal struggle, the end of which is death, so it is worth preparing for this event in a special way and in advance.

Analyzing the text of the novel, we understand that the author constructed a plot line so as to show the two-vector of the process of life and death. People need to understand this and learn to overcome the panic fear of death.

The polysemantic of the postmodern work is revealed through the "reading" of its semantic layers. The author deprives the text of boundaries and ideologies, highlights actual problems of human existence, in particular, the perception of life and understanding it in the context of thanatology.

The effort to open the veil of the mystery on death is the foundation to the nation's culture and social morality. The writer seeks to recreate reality through the virtuality of the text. The apophatic approach establishes the fact of absolute incomprehensibility of death, and accordingly, the impossibility of any human idea of death, so Yuriy Vynnychuk tries through archaism, mythology, subconscious, easily disguised allusions (hints) explain the meaning of life and death.

Key words: *postmodernism, novel "Pharmacy" by Yuriy Vynnychuk, thanatological aspect, problem of death.*

Постановка проблеми. Одним з основних напрямів сучасного мистецтва й літератури є постмодернізм. Постмодерністичний твір – це взаємодія письменника, художника з текстом, матерією духу, власним текстом і з самим собою (Петровский, 2002: 67). Текстуальний простір постмодерного твору пояснюється множинністю, поліваріантністю, метамовною грою, подвійним кодуванням. Полісемантичність сучасного літературного тексту виявляється через «зчитування» його смислових шарів. Багатоплановість та поліфункційність структури текстів постмодерністів реалізується через текстуальну цілісність шляхом поєднання різноманітних концепцій, ідей та символів (Толмачев, 2008: 112). У тлумаченні постмодернізму існують розмаїті погляди. Контекстуальний аналіз різних наукових джерел дає змогу трактувати постмодернізм як термін, який описує мистецтво, якому притаманні такі риси, як фрагментарність, іронічність, принцип вільного поєднання жанрів і стилів, відсутність самозаглибленості, карнавалізація, принцип творчої співгри читача/глядача, заміна модерністичного епістемологічного фокусу на онтологічний (Толмачев, 2008: 112). Сучасне літературознавство визначає дискурс постмодернізму як теоретичний, найвагоміша частина якого пов'язана з визначенням меж, обґрунтуванням його якісних ознак, уведенням у науковий обіг парадигми постмодерністських дефініцій, реінтерпретацію попередніх культурних епох та сучасності з постмодерністських світоглядних позицій (Ильин, 2001: 11).

У пошуках нового вираження думки звертається до постмодернізму і Ю. Винничук. У його творах він постає як мистецтво минулого та футурологічні пошуки сьогодення. Автор прагне відтворити реальність через віртуальність тексту, позбавляє його меж та ідеологій, висвітлює

актуальні питання людського буття, зокрема, сприйняття життя й розуміння його в контексті танатології.

Аналіз досліджень. Науковці доводять, що постмодернізм представляє для читача широкий спектр проблем (Н. Маньковська, М. Липовецький, Г. Мережинська, Г. Сиваченко, Т. Денисова, О. Богданова).

Теоретичні розробки українського постмодернізму проведені в низці дисертацій (І. Старовойт, З. Шевчук), статей (Р. Семків, Г. Сиваченко, Н. Бернадська, Т. Денисова та ін.), монографій (Т. Гундорова, Р. Харчук). У дослідженнях М. Павлишина, Л. Лавринович, Г. Мережинської, Т. Денисової, І. Бондаря-Терещенка висвітлено теоретичні аспекти постмодернізму, з'ясовано причини його появи, сутність естетичної системи, основні риси тощо. Для окреслення і визначення специфіки ідіолекту в постмодерному дискурсі мають значення такі авторські концепції: сприйняття «світу як тексту» й ідеї деконструкції як практики руйнування сенсів під час роботи з текстами (Ж. Дерріда), концепція децентрації суб'єкта і «смерті автора» (М. Фуко), уявлення про ризоматичний принцип культури (Ф. Гваттарі); «лабіринтизм» (У. Еко), аналіз «стану постсучасності» (Ж.-Ф. Ліотар) та ін. Однак особливо помітною в сучасних письменницьких доробках стає свідома установка на гру між автором і читачем за допомогою тексту, де текст «грає» новими комбінаціями старих мотивів.

Зумовлений кардинальними змінами в сучасному суспільстві, постмодернізм як визначальна культурно-мистецька тенденція XX ст. торкається «вічних» питань, які хвилювали людство здавна, зокрема, сексуальних стосунків, сексуальної свободи, сприйняття життя та смерті та ін. та переосмислює їх, утримуючись від догматичності, однозначності, бажання докорінного перетворення світу, нав'язування своїх думок, тобто будь-якої ідеологізації.

Мета статті полягає у висвітленні танатологічного аспекту в романі Ю. Винничука «Аптекар», зокрема, «егоїстичного погляду» на смерть.

Актуальність обраної теми зумовлена недостатністю вивчення категорії «постмодерний дискурс» та її вагомим значенням у сучасному світовому культурно-мистецькому процесі, що окреслило нове ставлення до «прихованих» проблем людського таїнства, зокрема процесу смерті. Нині існує проблема переміщення гносеологічного питання про можливості пізнання смерті в етичний горизонт її абсолютної незбагненності. Тема смерті – це тема філософії, релігії, мистецтва і літератури зокрема, тобто всієї людської культури. Це невипадково, оскільки смерть має найбільш радикальний вплив на людину. Ставлення до смерті визначає її моральну сторону буття. Моральний аспект дає людині відчути жалість, біль, співчуття, муки совісті, водночас змушує людину замислитися над своїм становищем у світі як смертної істоти. Крім того, їй завжди властиво шукати відповіді на запитання про сенс свого існування. Особливого звучання ця складна тема набула в романі «Аптекар», адже головний персонаж – людина, яка «робить» смерть, її життя весь час поряд із кров'ю, стражданнями, карою.

Виклад основного матеріалу. Людям завжди було властиво уникати розмов про смерть, і навіть саме слово «померти» в повсякденному житті намагаємося замінити будь-якими іншими, більш м'якими виразами: «відійти в кращий світ», «той світ», «наказати довго жити», «протягнути ноги», «як заспівають «Святий Боже», «усім нам там бути», «світло з очей викотилося» та ін. Аналогічні мовні табу на слово «померти» є в інших мовах: в англійській – «to go» (піти), «to take the ferry» (сісти на пором), «to hop off the twig» (зістрибнути з гілки), німецькій – «die Augen schliessen» (закрити очі), «heimgehen», піти додому), італійській – «ritomerare al nulla» (повернутися до нуля), іспанській – «rse al otro potrero» (відправитися на інше пасовище), французькій – «casser sa pipe» (зламати свою трубку), «il dit bonsoir a'la compagnie» (він попрощався з компанією). Також намагаємося не вимовляти й слово «кладовище». Замість цього в українській мові вживаємо перифраз «місце вічного спокою», в англійській – «God's acre» (Боже поле), в німецькій – «der heilige Ort» (святе місце), в іспанській – «chacarita» (маленька ферма), у французькій – «boulevard des allopges» (подовжений бульвар).

Однак незбагненність смерті в історії є важливим моментом у духовному житті людини. Людина живе у світі невідомих явищ, і логіка її культурного буття визначається поступовим розширенням сфери знань. Однак незнання смерті залишається непереборним, що є саме по собі серйозною філософською проблемою. Якщо окинути оком відому історію людської цивілізації, то з повною впевненістю можна сказати, що в ній відсутній прогрес щодо знання про смерть.

Отже, ставлення до смерті – це одна з найбільших проблем, з якою неодмінно стикається людина у своєму житті і яка є не вирішеною (у літературі, мистецтві, філософії). Науковці вважають, що необхідно про цю проблему говорити ще з дитинства. Для того, щоб ця думка стала для дитини

істинною, В. Сухомлинський радить починати з «доторкнення дитячого серця до смерті любимої людини», коли «переживання утрати пробуджує не лише радість буття, жадобу до життя, а й нове бачення світу взагалі». Розуміння нічим не заповнюваної втрати людини відкриває у душі відчуття того, що, здавалося б, «найбезневиннішим вчинком можна образити, вразити в саме серце, завдати глибоких страждань, а буває, і смерть» (Сухомлинский, 1989: 46–47). Тому розвивається спеціальна наука – танатологія, у низці країн є спеціальні курси з проблем смерті, і характеристика процесу вмирання включена в навчальні плани багатьох університетів не тільки на факультетах медицини, а й психології, філософії та права.

Танатологія – це наука, що вивчає смерть, її причини, процес і прояви. Кінцівка «логія» означає «наука», добре відома в таких термінах, як біологія, фізіологія, зоологія. Слово «танатос» у перекладі з грецької означає «смерть». Аналіз спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що танатологія (з давн. грец. θάνατος – смерть і λόγος – учіння) – розділ теоретичної та практичної медицини, який вивчає стан організму в кінцевій стадії патологічного процесу, динаміку й механізми вмирання, безпосередні причини смерті, клінічні, біохімічні та морфологічні прояви поступового припинення життєдіяльності організму.

Оптимізуючи зміст цього поняття, ми розуміємо танатологію як науку, що «вивчає смерть». Першими в науковий обіг на початку XX ст. це термін ввели медики, власне, Г. В. Шор (1925). Висвітлено це питання у статтях і дослідженнях українських літературознавців, зокрема, Е. Гаврилюк («Хаос, Танатос і ерос у символіці обрядів переходу»), А. Печарського («Міф і реальність психодинаміки Ероса-Танатоса»), Р. Кіся («Коваріації уявлень про смерть як індикатор типу культури (спроба крос-культурного бачення»), М. Легкого («Танатологічні виміри Франкового тексту»), Л. Кучер (Король) («Феномен смерті як філософсько-антропологічна проблема сучасності») та ін.

Не оминула проблема смерті й художній текст Ю. Винничука. Вона відбивається в авторських акцентах, які становлять проблематику твору, адже письменницький інтерес у всі часи викликали філософські питання про сенс і цінності людського життя, про природу людини, про добро і зло, про те, чому людина смертна, її ставлення до цього процесу. Питання, яких торкається Ю. Винничук у романі «Аптекар», сучасні, актуальні та мають глибоке вираження. Історичне тло вміло використано для захопливої гри в життя-смерть, де реальні персонажі живуть із вигаданими, а їхні складні стосунки втілюють погляди автора на складні життєві та філософські проблеми.

Фантазійні описи звучать як реальні, авторська вигадка відходить на другий план, змушуючи читача вірити у світ, витканий зі сну. Проза Ю. Винничука – це завжди інтригуюча оповідь завдяки бурхливій уяві майстра вишуканих стилізацій.

Автор знову дивує тим, що новий роман, який поєднує метафоричність і гострий сюжет, не схожий на жоден попередній. Намагання відкрити завісу таїни смерті становить основу культури та соціальної моральності нації. Смерть є структурним компонентом картини світу, який існує у свідомості кожного члена суспільства. Ставлення до смерті може слугувати індикатором характеру цивілізації. Феномен смерті становить основу ціннісного ставлення та первинних уявлень про моральність. Вивчення сприйняття та усвідомлення смерті допомагає пізнати особливості поведінки людей, виявити їхні світогляд та ціннісні орієнтації. У будь-якій культурі є страх смерті.

Людина все своє свідоме життя прагнула й прагне перемогти смерть. Страх смерті посилює радість життя. Перед обличчям смерті життя набуває нового смислу. Суб'єктивне осмислення смерті можливе тільки в соціальному контексті. Сьогодення вимагає переосмислення, систематизації та нової інтерпретації відповідно до сучасних умов усього багатства духовної культури людства, яке було витворене з метою протистояння смерті.

Дуже часто, розмірковуючи про користь смерті, чуємо твердження, що смерть потрібна, щоб по-справжньому оцінити життя. Тлумачать цю думку по-різному. Так, філософ М. Бердяєв пише: «Смерть є найбільш глибинним та значним фактом життя, який піднімає найостаннішого зі смертних над буденністю та вульгарністю життя. І тільки факт смерті ставить головне питання про сенс життя. Життя в цьому світі має сенс тільки тому, що є смерть, і якщо б у нашому світі не було смерті, то життя було б позбавлене сенсу» (Бердяев, 1993: 216). Смерть, на думку К. Ламонта, урівнює та об'єднує людей: «<…> смерть нагадує нам про братство людей, яке існує не зважаючи на всі розбіжності та конфлікти, які зареєстровані в історії, а також у сучасних справах» (Ламонт, 1984: 267). Окремі філософи стверджують, що смерть може бути дуже корисною, адже усвідомлення того, що життя є конечним, навчає людину цінувати свій життєвий час, людина поспішає жити.

У романі «Аптекар» Ю. Винничук тлумачить смерть подвійно: як процес особистого вмирання,

котрий розпочинається від самого народження, як ставлення людини до усвідомлення сенсу чужої смерті, як такий собі звичайний процес – убили, стратили, поховали, а може й залишили тіло на наругу тваринам та людям. «Вшанування» смерті описано в розділі «День Морани» – свято, коли поминали небіжчиків. Автор описує його як дійство, *де «кожен ладнав маску якогось свого предка, що помер чи то від мору, чи то від якої іншої напасті – холери або віспи, відшукував у скринях чи на горищах старі його лахи, приміряв на себе, крутився перед дзеркалом і підправляв, де треба. Не важило, наскільки воно гарно пасує і виглядає, нікого це не цікавило, бо всі й так носили маски, за якими чулися, мов за заборолом у своїй фортеці, могли й голими вийти до міста, сором зникав, усі умовності опадали під ноги. Оскільки вважалося, що одяг покійника має оздоровлювальний ефект, то оте перевдягання відгравало ще цю важливу функцію»* (Винничук, 2016: 358). Тобто смерть – не тільки сльози, горе, а й ефект оздоровлення. Померлий «оживає», переходить у царство живих, тобто автор вважає, що процес життя і смерті двовекторний. Усі зусилля цього культу спрямовані на те, аби подолати панічний страх перед смертю, *«згадування померлих у їхній зовнішній оболонці скидалося на спробу щось виправити у днях промінулих, коли людина була ще жива але не отримала тієї уваги і тих почестей, на які заслуговувала»* (Винничук, 2016: 359). Щоб подолати страх смерті, люди веселилися: усюди лунала музика, жителі танцювали, співали, готували перекуси, запускали феєрверки.

Автор доводить думку, що життя – вічна боротьба, кінцем якої є смерть, тому варто по-особливому й завчасно готуватися до цієї події. Пам'ять про смерть змушує людину готуватися до Страшного суду. Вона має багато знати про смерть й осягнути мистецтво вмирання. Смерть є постійним супутником людини, на фоні чужої смерті людина відчуває й усвідомлює, що вона ще живе.

Ю. Винничук описує смерть випадкову, інтригує насильницькою смертю. Убивства, страти протягом усього роману породжують ритуальність масового жертвоприношення. Людина знову потрапляє в павутину смертельного страху. І в цей час особливо гостро потребує допомоги, аби вийти зі стану стресу. Тому і виникає потреба в нових ритуалах, які стануть засобами психотерапії для всіх людей. Люди так звикають до смерті, що весь Львів сходиться подивитися на видовище страти, ідуть навіть із маленькими дітьми, бачать у цьому лікувальну силу, органи вмерлих носять як обереги, амулети.

Автор виділяє навіть рейтинг страт: «*Усі види страт були виразно покласифіковані, і злочинець, чекаючи вироку суду, уже й сам добре знав свій рішенець. Злодіїв за крадіж, яка перевищували три гроші, страчували. За крадіж, здійснену вдень, карали мечем, а за нічну – мотузкою. Паліїв та чарівниць палювали, як інколи й винних у мужолозтві, жінок-злодюжок і чужоліжниць та різних шахраїв топили, матерів-дітоубивць та тих, хто виходив заміж удруге, не повідомивши про перше заміжжя, могли втопити, а могли й живцем у землю закопати. А вже відсічення голови – вважалося стратою гоноровою, але водночас доволі універсальною, тож застосовували її деколи й для згаданих вище злочинів, бо така страта привертала куди більше уваги і мала неабиякий розголос»* (Винничук, 2016: 88).

Німецький філософ І. Кант відвів неоднозначне місце проблемі смерті. Він стверджує, що смерть зупиняє всі сподівання, тому є великим злом. Людина, яка роздумує над смертю, ставить у такий спосіб перед собою питання про значимість життя. Ю. Винничук поділяю цю думку й пише: *«Юрба любила страти дужче за театральні вистави, ярмарки чи зимові святкування. Страх, з яким злочинець сходив на поміст, випромінював на людей і проймав їх вірою в себе, вірою в те, що їм ніколи не доведеться повторити цей шлях, бо вони не такі, вони інші, кращі, вони ніколи не послизнуться на життєвій дорозі, а тому вони жадібно ловили кожен рух страченця…»* (Винничук, 2016: 94). За цим стоїть світоглядна установка, яка передбачає, що смерть має сенс, а це надає життю цінності.

Протягом усього нашого життя смерть сприймаємо як майбутнє, проте людина ніколи не зможе сприйняти смерть як минуле. Людині дано передбачити свою смерть, але не дано її згадати. Передчуття смерті належить до факту повсякденного досвіду, а спогад про смерть – до факту із розділу фантастики. Якби не було смерті, то ми б ніколи не усвідомили цінності та унікальності власного буття. Ю Винничук зображає смерть буденно, проявляє цікавість і має на неї свій погляд: *«Смерть ми сприймаємо з егоїстичного погляду, як Нарцис, який шаленів від можливості власної відсутності. Треба мати в собі щось від Нарциса, аби це зрозуміти, бо смерть егоїстична. Античні боги були безсмертними, бо ніколи не існували. Жоден із нас не в стані уявити тієї хвилі, коли його не стане. Усі довкола нас, хто помер, не померли в нашій свідомості – вони просто пішли, зникли, залишивши по собі порожнечу, схожу на ту, що з'являється на місці портрета, якого зняли зі*

стіни. Ця порожнеча ще довго нас буде гнітити і причиняти біль, але не страх, панічний страх, який виникає лише вночі, коли починаєш думати про зникнення власного портрета з галереї знайомих і друзів» (Винничук, 2016: 335). Смерть у романі не набуває індивідуального статусу, вона легко вписана в життєві закони, тобто приходить до людини, як щось узвичаєне, і боятися його не варто. Цим автор дає змогу прийняти факт смерті за норму, ніби виробляє власну психотехніку, яка послаблює страх смерті, і людина погоджується з неминучим кінцем.

Нині серед переліку професій немає професії ката, а в романі Ю. Винничука детально показано професіограму такого фаху. Це людина (Каспер Яніш – львівський кат), яка віртуозно позбавляє людину життя, організовує тортури, яка може бути духовником, лікарем, а поза межами професійної діяльності любить, виховує дітей, спілкується. Автор переконує, що смерть – явище буденне, узвичаєне, просто для кожного визначено різний час, коли біологічне життя припиняється.

Висновки. Визначаючи шляхи реалізації смерті, ми дійшли висновку, що Ю. Винничук зображає смерть буденно, «егоїстично», доводить, що вічного нічого не існує, усе має початок і кінець. Людина все своє свідоме життя прагне перемогти смерть. Страх смерті підсилює радість життя. Перед обличчям смерті життя набуває нового змісту. Суб'єктивне осмислення смерті можливе тільки в соціальному контексті. Незбагненність смерті, незважаючи на її гнітючу ворожість для людини, все-таки зберігає для людини якусь трансцендентну надію.

Подальше дослідження вбачаємо в аналізі інших актуальних проблем сьогодення (освіта, релігія, законодавство, політичні колізії), жанрових модифікацій та фантастичних елементів роману «Аптекар».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. Львів, 2001. С. 802.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека. Москва : Республика, 1993. 383 с.
3. Брюховецька Л. Ситуація постмодернізму в Україні. *Кіно. Театр.* 2001. № 6. С. 2–12.
4. Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов. Москва : ИНИОН РАН, 2001. 384 с.
5. Ламонт К. Иллюзия бессмертия. Москва : Политиздат, 1984. 286 с.
6. Петровский И. Феномен Борхеса. Москва : Республика, 2002. 106 с.
7. Сухомлинский В. А. Педагогическое наследие. Как воспитать настоящего человека. Москва : Педагогика, 1989. С. 38–51.
8. Учебник по истории литературы XX века / под ред. В. М. Толмачева. Москва : Академия, 2008. 342 с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

Винничук Ю. П. Аптекар: роман. Харків : Фоліо, 2016. 443 с.

REFERENCES

1. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky 20 st. [Anthology of world literary and critical thought of the twentieth century] / Za red. Zubrytskoi M. Lviv, 2001. 802 p. [in Ukrainian].
2. Berdyaev N. A. O naznachenii cheloveka. [On the appointment of a person]. Moscow : Respublika, 1993. 383 p. [in Russian].
3. Briukhovetska L. Sytuatsiia postmodernizmu v Ukraini. [The situation of postmodernism in Ukraine]. *Cinema. Theater,* 2001, Nr. 6, pp. 2–12 [in Ukrainian].
4. Ilin I. Postmodernizm. Slovar terminov. [Postmodernism. Glossary of terms]. Moscow: INION RAN, 2001. 384 p. [in Russian].
5. Lamont K. Illyuziya bessmertiya. [The illusion of immortality]. Moscow, Politizdat, 1984. 286 p. [in Russian].
6. Petrovskiy I. Fenomen Borkhesa. [The Borges phenomenon]. Moscow, Respublika, 2002. 106 p. [in Russian].
7. Sukhomlinskiy V. A. Pedagogicheskoe nasledie. Kak vospitat nastoyashchego cheloveka. [Pedagogical heritage. How to raise a real person]. Moscow, Pedagogika, 1989. Pp. 38–51. [in Russian].
8. Uchebnik po istorii literatury 20 veka. [Textbook on the history of literature of the twentieth century] / Pod red. V. M. Tolmacheva. Moscow, Akademiya, 2008. 342 p. [in Russian].

SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

Vynnychuk Yu. P. Aptekar: roman. [Apothecary: Novel]. Kharkiv, Folio, 2016. 443 p. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2-141«17»
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214484

Світлана ЖУРАВЛЬОВА,
orcid.org/0000-0001-8089-1867
кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри української та зарубіжної літератури
і порівняльного літературознавства
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) zhuravlyova@ukr.net

СЛАВОСЛІВ'Я РАФАЇЛУ: ПОЕТИЧНІ ПАНЕГІРИКИ НА ЧЕСТЬ МИТРОПОЛИТА РАФАЇЛА ЗАБОРОВСЬКОГО З «HORTUS POĒTICUS» МИТРОФАНА ДОВГАЛЕВСЬКОГО

Статтю присвячено низці віршів на честь митрополита Рафаїла Заборовського з курсу поетики «Hortus poētіcus» (1736/37) Митрофана Довгалевського: «Поки христовий вінець святий в тебе на грудях багриться…», «Грай, Орфею, настав тепер час щасливий для того…» та ін. З'ясовано прикладні функції, жанрові й образотворчі особливості панегіриків київському митрополиту, писаних латинською, польською та церковнослов'янською мовами. У процесі дослідження виявлено, що аналізовані твори мають подвійну функцію – прикладну та дидактичну. По-перше, вони слугують взірцями для вправляння у віршотворенні та вдосконалення лінгвістичних навичок студентів академії. По-друге, сприяють закріпленню апологетизованого образу київського митрополита у колективній пам'яті. Попри увагу до різноманітних віршових форм (акровірша, ехо, загадки, хроностиху тощо), у панегіричній творчості Митрофан Довгалевський надає перевагу таким різновидам ґратуляцій, як тезоіменний вірш і генетліакон. Образ митрополита Рафаїла створюється завдяки взаємодії популярних барокових засобів: етимологічної гри, тезойменування, порівняння та дотепу. Внаслідок майстерного поєднання цих художніх засобів перед слухачами курсу постає ідеальний взірець для наслідування – діяльний ієрарх, котрий своїми вчинками дорівнявся до подвигу митрополита Петра Могили. Апологетизація та гіперболізація Митрофаном Довгалевським ролі митрополита у житті Києво-Могилянської академії спричинені як настановами барокової теорії віршування, так і реаліями авторового сьогодення. Панегірики Рафаїлу Заборовському позначені бароковою тенденцією до парадоксального поєднання християнства й античності, завдяки чому ці твори стали вагомою частиною корпусу хвалебних текстів на честь київських митрополитів, які відіграли доленосну роль у житті академії – Петра Могили, Варлаама Ясинського, Йоасафа Кроковського.

Ключові слова: *бароко, поезія, поетика, панегірик, Митрофан Довгалевський, Рафаїл Заборовський.*

Svitlana ZHURAVLIOVA,
orcid.org/0000-0001-8089-1867
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Student of the Department of Ukrainian
and Foreign Literature and Comparative Literary Studies
Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Zaporizhia region, Ukraine) zhuravlyova@ukr.net

RAFAIL'S GLORIFICATIONS: POETIC PANEGIRICS IN HONOR OF METROPOLITAN RAFAIL ZABOROVSKYI FROM "HORTUS POĒTICUS" BY MYTROFAN DOVHALEVSKYI

The article is devoted to a series of poems in honor of Metropolitan Rafail Zaborovskyi from the poetics course "Hortus poētіcus" (1736/37) by Mytrofan Dovhalevskyi: "While the holy crown of Christ is on your chest", "Play, Orpheus, now is the happy time for that…" and others. The applied functions, genre and visual features of the eulogies to the Kyiv metropolitan, written in Latin, Polish and Church Slavonic, were clarified. In the course of the research it was revealed that the analyzed works have a dual function – applied and didactic. First, they serve as models for practicing poetry and improving the linguistic skills of academy students. Secondly, they contribute to the consolidation of the apologetic image of the Kyiv metropolitan in the collective memory. Despite the attention to various poetic forms (acrostic, echo, riddle, chronicles, etc.), in his eulogy Mytrofan Dovhalevskyi prefers such types of congratulations as the namesake verse and the genetliakon. The image of Metropolitan Raphail is created through the interaction of popular Baroque means: etymological play, namesake verse, comparison and wit. As a result of the masterful combination of these artistic means, the students of the course are presented with an ideal role model – an active hierarch, whose actions were equal to the feat of Metropolitan Petro Mohyla. Mytrofan Dovhalevskyi's apologetization and hyperbolization of the role

of the metropolitan in the life of the Kyiv-Mohyla Academy are caused both by the guidelines of the baroque theory of poetry and by the realities of the author's present. Panegyrics to Raphail Zaborovskyi are marked by a baroque tendency to a paradoxical combination of Christianity and antiquity, thanks to which these works became an important part of the corpus of laudatory texts in honor of Kyiv metropolitans who played a crucial role in the life of the academy – Petro Mohyla, Varlaam Yasynskyi, Yoasaf Krokovskyi.

Key words: *baroque, poetry, poetics, panegyric, Mytrofan Dovhalevskyi, Rafail Zaborovskyi.*

Постановка проблеми. Курс поетики «Hortus poēticus» («Сад поетичний»), прочитаний Митрофаном Довгалевським у Києво-Могилянській академії упродовж 1736/37 н.р., був перекладений українською мовою В. Маслюком та опублікований 1973 р. І. Іваньо (Довгалевський, 1973). Відтоді цей трактат став настільною книгою для філологів, які досліджують барокову українську поезію. Митрофан Довгалевський викладав у Києво-Могилянській академії за часів, коли митрополитом Київським був Рафаїл Заборовський. Меценатська діяльність митрополита, спрямована на відродження і розвиток академії (Люта, 2014: 44–46), сприяла тому, що у назві навчального закладу з'явилося ще одне означення – викладачі та студенти гордо величали свою alma mater Києво-Могилянсько-Заборовською, у такий спосіб висловлюючи вдячність своєму патрону (Києво-Могилянська академія, 2001: 214; Siedina, 2006: 110). Таке неофіційне перейменування академії фігурує і в назві курсу поетики Митрофана Довгалевського: «Hortus poēticus legendi gratia flores et fructus ligatae et solutae orationis in alma Kijoviensi Academia MohiloZaborowsciana in majus alimentum…» [«Сад поетичний, вирощений задля збирання квітів і плодів віршованого і прозового слова в Київській Могиляно-Заборовський Академії…»][1] (Довгалевський, 1973: 25–26). У самій же поетиці Митрофан Довгалевський часто ілюструє теоретичний виклад віршами, які уславлюють могилянського благодійника. Дж. С'єдіна зауважує ще й такий цікавий факт: «Жодна з київських поетик не присвячена якомусь тодішньому діячеві, світському чи церковному…» (С'єдіна, 2012: 341), хоча це було звичною практикою для авторів західноєвропейських поетик. І тільки «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського «містить поезію, в якій автор пише про покровительство Рафаїла Заборовського <…> та декларує послух йому» (С'єдіна, 2012: 341).

Аналіз досліджень. Теоретичні аспекти «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського стали предметом аналізу В. Маслюка (Маслюк, 1983), Н. Пилип'юк (Пилип'юк, 1993), Г. Сивоконя (Сивокінь, 1960), Дж. С'єдіної (Siedina, 2014), І. Іваньо (Іваньо, 1973), М. Трофимука (Трофимук, 1989, 2014), О. Циганок (Циганок, 2016) та ін. Сучасний науковий опис поетики зробила О. Циганок, зокрема уточнивши переклад назви трактату (Циганок, 2016: 32–34). Ілюстративні вірші-панегірики з поетики привертали побіжну увагу вчених (Маслюк, 1983: 59–64, 152, 193, 196, 203; Трофимук, 2014: 192–198). Лише італійська дослідниця Дж. С'єдіна предметно зосередилася на латиномовних панегіриках на честь митр. Рафаїла Заборовського (Siedina, 2006) із різних курсів поетики, що читалися в Києво-Могилянській академії упродовж 1734/35, 1736/37 та 1746 рр.: «Epitome meditationis poeticae», ймовірним автором якого міг бути Гервасій Линцевський (Вишневський, 1908: 137–138), «Via Lactea» Варлаама Новицького, «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського та «Praecepta de arte poētica» Георгія Конисього. Такий вибір предмету дослідження є вмотивованим, оскільки Дж. С'єдіна – спеціаліст у галузі української латинськомовної поезії ранньомодерної доби. Пояснюючи вибір творів для аналізу, дослідниця зауважує, що обрала саме ті вірші на честь митр. Рафаїла Заборовського, «які можна включити до роду demonstrativum (епідейктичний жанр)»[2] (Siedina, 2006: 109). Сюди ж належать і панегіричні жанри, у яких «автори посібників виявляють чіткішу індивідуальність та оригінальність, і тому ці поетичні композиції корисніші для розуміння виду адаптації європейської латини для місцевих потреб» (Siedina, 2006: 109).

Мета статті. Розмірковуючи про образотворчі та жанрові особливості латинськомовних панегіриків із поетики Митрофана Довгалевського, зокрема детально про вірш «Kijovia exultet, solvat tripudia Pallas…» [«В Києві радість, радіє Паллада й танці виводить…»] (Siedina, 2006: 118–122), Дж. С'єдіна залишає поза увагою вірші, написані церковнослов'янською та польською мовами. У цих же панегіриках образ митрополита твориться тими самими способами, що й у латинськомовних віршах. Варте уваги й питання функціонального призначення панегіриків на честь могилянського благодійника, оскільки вони відбивали не лише ставлення тогочасного суспільства до його діяльності, але й ілюстрували теоретичні

[1] Тут і далі переклад латинських текстів із «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського подаю за В. Маслюком.
[2] Тут і далі переклад з англійської мій.

настанови Митрофана Довгалевського. Доцільно також виявити жанрові ознаки віршів на честь митрополита Рафаїла, які свідчать на користь їхньої належності до панегіричної поезії. Отже, мета цієї розвідки – з'ясувати прикладні функції, жанрові й образотворчі особливості панегіриків на честь митр. Рафаїла Заборовського з курсу «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського.

Виклад основного матеріалу. Дослідники досі сумніваються у тому, які вірші з «Hortus poēticus» належать перу Митрофана Довгалевського (Трофимук, 2014: 193), утім, автором панегіриків на честь митр. Рафаїла Заборовського, ймовірно, був сам викладач поетики. Зокрема, такої думки дотримується В. Маслюк (Маслюк, 1983: 59). Спонукає до такого висновку й наголошування Митрофаном Довгалевським на тому, що входження студентів «до середини саду» відбувається «під покровительством найсвітлішого та найблагороднішого владики великого Рафаїла Заборовського, з ласки Божої архієпископа Київського, Галицького й Малої Русі, найвизначнішого протектора і найщедрішого покровителя славної Київської академії, що ще раз піднялась угору» (Довгалевський, 1973: 29). Перед одним із віршів на честь митрополита наявна й репліка автора курсу: «Для підтвердження правдивості наших міркувань додаємо свої шкільні вірші – вправи на радісні теми» (Довгалевський, 1973: 127). В інших віршах авторство Митрофана Довгалевського можна припустити, керуючись принципом, сформульованим Дж. С'єдіною: «Позиція й тема вірша змушують нас доволі впевнено стверджувати, що автор – та сама людина, яка написала курс» (Siedina, 2006: 109). Презентуючи власні вірші, Митрофан Довгалевський старанно дотримується цілей, які поставали перед викладачем поетики, а саме «не тільки впровадження студентів у теорію літературних жанрів, але й демонстрування прикладів власної творчості» (Ісіченко, 2011: 89).

Як слушно зазначає Дж. С'єдіна, у київських поетиках, зокрема у «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського, «новолатинські тексти зазвичай подаються <…> як практичні приклади певного правила, поетичного жанру, риторичної фігури чи стилістичної стратегії, яку викладають» (Siedina, 2006: 108). Таку функцію виконують наявні у тексті поетики панегірики митр. Рафаїлу Заборовському. Так, новолатинський вірш «Ритмами славні діла оспівати я маю на думці…»[3] (Довгалевський, 1973: 29) є прикладом вірша-заспіву до трактату. Поради щодо того, яким способом поет може схвилювати слухача, викладач ілюструє «прикладом про найвизначнішого покровителя та наставника шкіл і владику, що піклується нашим народним благом» – віршем «В Києві радість, радіє Паллада й танці виводить…» (Довгалевський, 1973: 42). Вади пентаметра як віршового розміру Митрофан Довгалевський розкриває у вітальних віршах «Поки христовий вінець святий в тебе на грудях багриться…» (Довгалевський, 1973: 128–129) та «Тільки як будеш ім'я прославляти свого ти патрона…» (Довгалевський, 1973: 129–130), уточнюючи, що часто користуються «цим видом вірша при зображенні навіть радісних подій, як, наприклад, вітання з нагоди прибуття знатних людей, родичів, друзів, вітання з нагоди дня народження, одержання посади або звання» (Довгалевський, 1973: 127). Яскравим панегіричним зразком є чималий за обсягом кефалономастичний вірш (акровірш) «Ритми подайте нам, музи, і струни настройте до ладу…» (Довгалевський, 1973: 274–275), «який містить подвійний акронапис (перші букви гекзаметричного та пентаметричного рядків дистиха елегійного): «Raphael Zaborovski / Pastor vivat vigeat» – «Рафаїл Заборовський / Пастир хай буде здоровим, нехай процвітає!»…» (Трофимук, 2014: 194). «Про безприкладного покровителя шкіл найславетнішого нашого владику Рафаїла» (Довгалевський, 1973: 256) йдеться у пропонованих прикладах музичної загадки, резонувального, геральдичного, піфагорійського, кабалістичного віршів і хроностиха (Довгалевський, 1973: 256, 260–261, 278–280, 282–283, 285, 283–284).

Хвалебні вірші на честь митрополита, писані польською та церковнослов'янською мовами, мають те саме функціональне призначення. Прикладами польських тринадцятискладового й одинадцятискладового віршів є панегірики «на честь найщедрішого покровителя Академії найсвітлішого нашого київського владики» (Довгалевський, 1973: 49): «Niech tu wstąpi Paktolus w złoto znamienity…» [«Хай поступиться тут золотоносний Пактол…»] (Довгалевський, 1973: 50) і «Brzmiy, Orpheuszu, teraz ci czas szczęsci…» [«Грай, Орфею, настав тепер час щасливий для того…»][4] (Довгалевський, 1973: 51–52). Вітальний вірш «Егда годищній божественна сила…» (Довгалевський, 1973: 53) з нагоди іменин митр. Рафаїла – один із

[3] У виданні «Hortus poēticus» 1973 р. латиномовні вірші, за окремими винятками, подаються в перекладі В. Маслюка і не дублюються оригінальним текстом. Оскільки авторка цієї розвідки нині не має доступу до рукопису, то новолатинські панегірики Митрофана Довгалевського цитуватимуться або ж із передруків у працях Дж. С'єдіної та М. Трофимука у супроводі перекладу В. Маслюка, або ж лише у перекладній версії останнього.

[4] Тут і далі переклад польських текстів із «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського подаю за В. Маслюком.

прикладів, що подається «для кращого розуміння» (Довгалевський, 1973: 53) сапфічного вірша. На честь благодійника Академії написані і приклади співвідносного та ракового віршів, геральдичних і панегіричних віршів-загадок (Довгалевський, 1973: 56–57, 253, 254). Леонінський вірш проілюстровано вітальними панегіриками «Sama twa złota, urodzona cnota…» [«Золота твоя вроджена доблесть…»] (Довгалевський, 1973: 58), «Godne masz imię twoie oświecone…» [«Достойне в тебе святе ім'я…»] (Довгалевський, 1973: 58–59) і «Внуши нинѣ глас святинѣ от пришедша лика…» (Довгалевський, 1973: 60).

Митрофан Довгалевський не лише ілюструє власними віршами викладену ним теорію, а й уточнює, що це вправи, та подає у такий спосіб студентам академії взірець для наслідування, схему написання панегірика з використанням певного віршового розміру. Водночас не варто забувати, що курс «Hortus poēticus», як і інші поетики, був, за спостереженням Н. Пилип'юк, «структурною основою для вивчення латинської мови» (Пилип'юк, 1993: 81), тому пропоновані у ньому вірші-приклади слугували «двоєдиній меті – лінгвістичній і морально-етичній» (Пилип'юк, 1993: 104). Отже, й вірші на честь митр. Рафаїла Заборовського виконували цю важливу прикладну функцію вдосконалення мовленнєвих навичок студентів і виховання у них християнських чеснот, властивих митрополитові Київському:

Sobrius, iustus, pius hic in orbe
Et manus cunctis miseris aperta,
Almus et vita moderatur aequa
Angelus unus.

[«Він розумний, праведний, справедливий, / Щедрий для нещасних усіх у світі, / Наш патрон, життя він веде помірне, / Ангел неначе»] (Довгалевський, 1973: 278).

Творення образу митр. Рафаїла Заборовського у віршах-панегіриках Митрофана Довгалевського відбувається насамперед завдяки взаємодії найпопулярніших у бароковій панегіристиці художніх засобів: етимологічної гри, тезойменування, порівняння та дотепу. Усім віршам, у яких згадується митр. Рафаїл, властива основна прикмета панегіричної поезії – топос уславлення, глорифікації адресата. Прийом етимологічної гри-тлумачення імені тісно пов'язаний із принципом тезоіменного привітання. Е. Р. Курціус простежує становлення традиції тлумачення імен від Біблії та творів Отців Церкви. Завдяки середньовічним риторикам і церковній гімнографії «ця справа була підхоплена гуманізмом, Ренесансом і бароко» (Курціус, 2007: 566) і стала «обов'язковою "оздобою" поезії» (Курціус, 2007: 562). «Апеляція до імені – найспоконвічніша стильова риса поетичного висловлювання», – зауважує Л. Сазонова (Сазонова, 2006: 203), а «прийом етимологічного обігрування значення імені адресата», використаний задля уславлення, «заповнює антропонімічний простір творів панегіричного жанру» (Сазонова, 2006: 209–210).

1627 р. Памва Беринда видає «Лексікон славенороссκій и имен Тлъкованіє», де окремо подає тлумачний словник імен: «От єврейскаго, греческаго же и латинскаго, и от иных языков, начынающаяся имена свойственная» (Лексикон, 1961: 169). Ім'я Рафаїл тлумачиться ним як «Дух Божій, лѣкарство Божєє» (Лексикон, 1961: 229). Ім'я архангела та його визначення як Божого Духа «становить риторичний аргумент, який чергується та інтегрується зі своєю, так би мовити, цілющою функцією» (Siedina, 2006: 114), використовується «як спосіб риторичного розроблення панегіричного образу» (Сазонова, 2006: 491), що і засвідчила пізньобарокова українська поезія.

Митрофан Довгалевський у своїй поетиці так само важливого значення надає етимології імен і тлумачить ті, що походять із грецької та латинської мов, зокрема Рафаїл у нього – це «Божа медицина» (Довгалевський, 1973: 359). Тож у його віршах це тлумачення перетворюється на дотеп, виведений «на основі значення імені, коли якусь власну назву так пояснюють, що з такого тлумачення виникає забавний вислів» (Довгалевський, 1973: 218):

Їм Рафаїла ім'я було захистом завжди надійним:
Ліки цілющі усім славне ім'я це дає
(Довгалевський, 1973: 29);
…ти медициною звешся,
Ти, Рафаїле, отець, ти нам цілитель усім
(Довгалевський, 1973: 130).

Поет наголошує, що митр. Рафаїл Заборовський у своєму житті й діяльності втілює значення свого імені, однак у духовному сенсі, а не фізичному. Він лікує душі своєї пастви, проте не тіло:

В тебе цілюще ім'я, що від ран смертоносних лікує
Вражених радше в душі, не від тілесних страж дань
(Довгалевський, 1973: 130);
На одрѣ лежа й тѣлом в душѣ боляй паче
Остав теци к Рафаилу, сей ти єст врач врачев
(Довгалевський, 1973: 254).

Така інтерпретація ролі митр. Рафаїла Заборовського суголосна із тогочасним його шануванням у київському академічному середовищі.

Так, Дж. С'єдіна як приклад глорифікації митрополита наводить панегірик із поетики «Via Lactae…», у якому «етимологічний аргумент <…> зосереджений на пастирській діяльності Рафаїла, переважно в духовній сфері, на його турботі про душі доручених йому вірних» (Siedina, 2006: 118):

Non desunt etiam Caelestia farmaca Rossis,
Fert curam Raphael, quaeque salutis egent.
Pastor oves reficit verbф[5], medicatur amore,
Dat quod opem miseris, est medicina Dei (цит. за: Siedina, 2006: 117).

[«Не бракує навіть небесних ліків русинам, / Несе турботу Рафаїл усім тим, хто потребує спасіння. / Пастир овець зміцнює словом, лікує любов'ю, / Дає тим нещасним допомогу – медицину Бога»] (переклад мій. – *С. Ж.*). Ім'я Рафаїл, яке «от Бога данно» (Довгалевський, 1973: 53), «слугує вихідною точкою для риторичної розробки панегіричного образу» (Сазонова, 2006: 213) митрополита Київського.

Дж. С'єдіна слушно зауважує, що «численні поетичні твори» на честь митр. Рафаїла Заборовського «використовують різні реалізації топосу імені, досить поширені та популярні у бароковій поезії» (Siedina, 2006: 110). Так, у Митрофана Довгалевського етимологічна гра з іменем на рівні з прийомом тезойменування (співвідношення імені адресата з іменем небесного покровителя) стає ядром тезоіменного привітання – різновиду панегірика, в якому «уславлення святого переходить у славослів'я прямому адресату вірша» (Сазонова, 2006: 219). Поряд із віршами, у яких «мотив тезойменування прямо не проголошений» (Сазонова, 2006: 220), в Україні барокової доби з'являються і панегірики, композиція яких будується довкола паралелі між адресатом і його небесним покровителем як між двійниками, дзеркальними образами («Три вѣнца молитвенные» Варлаама Ясинського, «Житіє Алексія человѣка Божія» та «Святый апостол Петр» Іоана Максимовича, «Пророче Предтече святый Іоанне…» Антонія Стаховського тощо). До таких творів належать і панегірики Митрофана Довгалевського «Ритмами славні діла оспівати я маю на думці», «Егда годищній божественна сила…», «Достойне в тебе святе ім'я…», «Внуши нинѣ глас святинѣ от пришедша лика…», «Тільки як будеш ім'я прославляти свого ти патрона…», у яких етимологічна гра з іменем використовується саме «як конструктивний принцип організації усього тексту» (Сазонова, 2006: 213).

Дж. С'єдіна, аналізуючи вірш «В Києві радість, радіє Паллада й танці виводить…», який уславлює «реставраційні роботи, здійснені з ініціативи Заборовського» (Sedina, 2006: 119), визначає його як «carmen gratulatorium (пісня вітальна. – *С. Ж.*), жанр, у деяких посібниках занесений до числа *silvae* (сільви – *С. Ж.*), що можна зарахувати до ширшої категорії панегіричної поезії» (Sedina, 2006: 120). До вітальних віршів (ґратуляцій) належать такі різновиди панегіричної поезії, як генетліакони (вірші, писані переважно на честь новонародженого, у яких прогнозується майбутня доля дитини), євхаристиріони (подячні вірші) та вже згадувані тезойменувальні вірші. Отже, ґратуляціями є твори, названі у попередньому абзаці. Митрофан Довгалевський пропонує виголошувати їх і «з нагоди найщасливішого дня патрона святого Рафаїла» (Довгалевський, 1973: 53). Тому в них одночасно простежуються риси генетліакону («поезія на день народження, написана для вшанування цього дня героїчних синів» (Довгалевський, 1973: 176)) й тезоіменного привітання, оскільки поет, апелюючи до імені святого покровителя, вибудовує «компліментарні паралелі» (Сазонова, 2006: 491), співвідносячи двох носіїв (небесного й земного) одного імені, прославляючи «ім'я спільного патрона» (Довгалевський, 1973: 58):

Godne masz imię twoie oświecone
Y w godney stymie z niebios obdarzone…

[«Достойне в тебе твоє святе ім'я, яке ти дістав у гідній славі з небес»] (Довгалевський, 1973: 58–59). Пропагується думка, що митр. Рафаїл Заборовський є гідним чести носити це святе ім'я й отримувати опіку та ласку від архангела завдяки своїм чеснотам:

Его же имя Рафаилом званно
От Бога данно,
На себѣ носиш, владико избранній, <…>
Донелѣ будеш причтен ангел лику,
Вещію ангел сущи поелику:
Патрон твой сіе достойну едину
Устроит вину (Довгалевський, 1973: 53).

Цікаво, що у вірші «Ритмами подайте нам, музи, і струни настройте до ладу…» (Довгалевський, 1973: 274–275) поет згадує і світське ім'я митрополита – Михайло, наголошуючи й на опіці архистратига Михаїла:

Ordine magnifico Michael super instruet omnes
Illi, qui Michael nomen in ante tulit (Трофимук, 2014: 195).

[«Вище всіх ставить його Михаїл, бо величний сан в нього, / І через те, що раніш мав Михаїла ім'я» (Довгалевський, 1973: 275)]. Тут варто

[5] Так у публікації Дж. С'єдіної.

пригадати етимологічне значення цього імені. «Михаїл – богоподібний» (Довгалевський, 1973: 359), – тлумачить Митрофан Довгалевський у своїй поетиці відповідно до давньогебрейської традиції. Гадаю, у такий спосіб поет увиразнює раніше висловлену тезу про христонаслідувальний шлях митрополита:

Поки христовий вінець святий в тебе на грудях багриться,
Свідчить, що образ Христа носиш заслужено ти.
Знак такий носить не будь-хто із смертних,
а тільки владика,
Даний тобі він як дар, чину достойний твого
(Довгалевський, 1973: 128–129).

У тезоіменних віршах Митрофан Довгалевський блискуче демонструє свої слухачам вміння «знайти зв'язок між іменем і самим предметом у такий спосіб, щоб предмет був вартий імені, а імена – предметів» (Сазонова, 2006: 211):

Ібо и самих архангелов лики
Соторжествуют ти, пастиру великий,
Его же имя Рафаилом званно
От Бога данно,
На себѣ носиш, владико избранній…
(Довгалевський, 1973: 53).

Вибудовуючи довкола імені Рафаїл кілька прикладів тезоіменних привітань, зокрема застосовуючи форму акровірша («Ритми подайте нам, музи, і струни настройте до ладу…»), Митрофан Довгалевський демонструє учням, що одне ім'я може дати безліч можливостей для смислових тлумачень, на основі яких можна будувати дотепи й консепти.

Участь митр. Рафаїла Заборовського у відновленні Києво-Могилянської академії в очах сучасників була настільки вагомою, що Митрофан Довгалевський беззастережно апологетизує його внесок. Для цього автор поетики залучає прийом порівняння. Оскільки ж «порівняння відбувається між речами, однаковими за своєю природою» (Довгалевський, 1973: 360), то й митр. Рафаїла Заборовського Митрофан Довгалевський вшановує нарівні з митр. Петром Могилою, якому Києво-Могилянська академія завдячує своїм утворенням. «Зробив після Петра він багато» (Довгалевський, 1973: 275), – підкреслює автор поетики, а найважливішою справою є відновлення академії:

…niech sława słynie
Zaborowskiego nauk fundatora,
Restawraciey drugiego awtora
Akademiey, który po Mohyle
Szafuie kosztem, by wstroiona mile
Na pamięć iego sławy nieprzeżytey
Całey ojcyznie w dobroć znamienite.

[«Хай лунає слава фундатора наук Заборовського, який відновив Академію, другий після Могили дає кошти для неї, щоб, відновлена належно, служила спогадом про його невмирущу славу на благо всієї батьківщини»] (Довгалевський, 1973: 52).

За Митрофаном Довгалевським, роль митрополитів Петра Могили та Рафаїла Заборовського у долі академії є рівноцінною. Способом порівняння «від рівного до рівного на чиюсь похвалу» (Довгалевський, 1973: 363) викладач поетики створює влучні висновки-дотепи, проголошуючи обох митрополитів фундаторами наук:

Мудрости отец первый навершитель
Петр Могила єсть пастир Рафаил дѣла всецѣла
(Довгалевський, 1973: 56);
Сила ученій всѣх зде отчизному граду
Могила Кієву Петр назва во отраду,
Дѣло Рафаила сил возобнови всюди
Цѣло, за что єму в нас во вѣк слава буди
(Довгалевський, 1973: 57).

У піфагорійському вірші, в якому з початкових літер рядків і найостаннішої літери прочитується ім'я Рафаїл, так само з порівняння виводиться дотеп, який проголошує рівність митрополитів Петра і Рафаїла:

Rebus in humanis alter sit, qui sua Musis
Acta benigna daret.
Praeter quae Raphael his munera praestitit almus
Hic tamen omne decus.
Alter Petrus eis est laus, honor atque tributus,
Ergo, vigere simu**l** (виділення моє. – *С. Ж.*).

[«В справах людських одним був цей, який присвятив благотворні / Музам діяння свої, / Та Рафаїл, їх патрон, також дари приніс їм великі, / Він їх прикраса уся. / Першим для них був Петро: це їх скарб, це їх честь, це їх слава, / Отже, хай разом живуть»] (Довгалевський, 1973: 282–283). Способом співвідносного визначення ролі обох митрополитів Митрофан Довгалевський утверджує повноправність найменування Києво-Могилянської академії ще й Заборовською, аби діяння митр. Рафаїла залишилися у людській пам'яті так само, як і зроблене митр. Петром Могилою.

Образ митр. Рафаїла як пастиря й духовного проводиря стає композиційним ядром й одного із прикладів резонувального вірша, або ж «ехо», «carmen echicum»:

Ти назови нам, луна, що живеш у долинах вузеньких
Пастиря славне ім'я. Чом так звучить? А луна: «учить».
Наші молитви всі сходяться в небі, і знов луна: «ебі».

Наш проводир – Рафаїл, повний любові. Луна: «бові».

Муза моя йде за ним і співає. Луна: «кохає».

«Жий, отче», – зичить тобі наш Аполлон, а луна «поллон»

(Довгалевський, 1973: 260–261).

Резонувальний вірш утворюється завдяки «луні», що є «останнім словом, цілим або скороченим, яке повторюється з певним відгомоном» (Довгалевський, 1973: 260); «нѣкоє ехо, то єст одзов, до кождого стихов конца двѣ силлябы, з конечных же лѣтер уформованые, отзываются» (Величковський, 1972: 72). Митрофан Довгалевський метафорично тлумачить цей поетичний прийом як «голос, що розходиться між горами та лісами» (Довгалевський, 1973: 260). Зауважу, що таке розуміння «carmen echicum» увиразнює його придатність для місії поета-панегіриста – якомога ширше розповсюдити інформацію про уславлюваного адресата.

Митр. Рафаїл Заборовський постає у панегіриках Митрофана Довгалевського пастирем чеснот, уособлює поєднання віри, науки й культури. Сукупність панегіричних віршів із поетики «Hortus poēticus» презентує літературний портрет митрополита, функціональне призначення якого – «стверджувати, увіковічнювати і повчати» (Криса, 1997: 52), хоча й вельми гіперболізований. Утім, прийом гіперболізації є одним із визначальних у процесі творення панегіричного тексту. Пропонуючи студентам академії образ митрополита як матерію для поетичних вправлянь, Митрофан Довгалевський дотримується усталеної серед авторів поетик практики: «Дидактичну функцію прославляння вдавалося реалізувати ефективніше, якщо об'єкти похвали були знайомі студентам, адже це допомагало останнім легше ототожнювати себе із цими взірцями» (С'єдіна, 2020: 66).

Дж. С'єдіна підкреслює той факт, що у вірші «В Києві радість, радіє Паллада й танці виводить…», присвяченому духовній особі, церковному ієрархові, бракує християнських елементів, що пояснює «міфологізованим процесом перенесення Паллади та Муз на пагорби Києва» (Sedina, 2006: 122). Ця теза справедлива й до кількох інших віршів: «Хай поступиться тут золотоносний Пактол…», «Грай, Орфею, настав тепер час щасливий для того…» та «Ритми подайте нам, музи, і струн и настройте до ладу…». Багаті на скарби давньогрецькі річки Пактол і Гідасп поступаються, за Митрофаном Довгалевським, київському престолу, головне багатство якого – митрополит Рафаїл (Довгалевський, 1973: 50). Поет закликає Орфея оспівувати чесноти митрополита, оскільки до цього долучилися вже Юпітер, Аполлон і Амфіон із сиренами:

Temu albowiem y samy Jupiter
Sztorty, wioli y dzwięk słodkich cyter
Wygrawać stroi dzielney cnoty treny…

[«Для того вже й сам Юпітер настроює флейти, скрипки та звук солодких цитр, щоб вигравати пісні його прекрасним чеснотам…»] (Довгалевський, 1973: 52). А музи співають славослів'я Рафаїлу, бо «Patronum vestrum nunc celebrare licet» (Трофимук, 2014: 194) [«Пастиря вашого вже славить настала пора» (Довгалевський, 1973: 274)] та прикрашають лавром його чоло.

Тут можна говорити про наслідування Митрофаном Довгалевським інших барокових поетів, тож варто пригадати хоча би панегірик «Ευχαριστηριον, албо Вдячность…» Софронія Почаського, де митр. Петра Могилу уславлюють дев'ять муз. За слушним зауваженням Дж. Броджі Беркофф: «Поєднання християнських та античних символів є не тільки сталою ознакою, але й виразом специфічного символізму київської побожності та міфології» (Броджі Беркофф, 2012: 22), що засвідчують, зокрема, й анонімні панегірики митр. Петру Могилі «Ευφώνια веселобрмячаа» (1633) та «Mnemosyne sławy…» (1633), «Hercules post Athlantem» (1685) Стефана Яворського на честь митр. Варлаама Ясинського або ж панегірик архим. Йоасафу Кроковському «Entheus Poeta…» (1699) Йосифа Туробойського. Митрофан Довгалевський своїми віршами славословить митр. Рафаїла Заборовського за цілком реальні заслуги й у такий спосіб вписує його ім'я у плеяду українських церковних ієрархів, яким випала доля і честь розбудовувати чи відновлювати Києво-Могилянський Парнас.

Висновки. Аналізовані панегіричні вірші Митрофана Довгалевського транслюють спільну ідею увіковічення ролі київського митрополита і могилянського благодійника, котрий «вже сьомий рік щасливо займає митрополичу кафедру в Києві» (Довгалевський, 1973: 285), у житті міста й академії. Ілюструючи теоретичні положення своєї поетики віршами на честь найвідомішого тогочасного українського діяча, Митрофан Довгалевський ставить собі двоєдину мету. По-перше, подячну, задля чого уславлює у поетичній формі діяння митр. Рафаїла Заборовського. По-друге, дидактичну, тобто пропонує учням ідеальний, на його думку, приклад для наслідування – образ пастиря, який своїм життям наслідує не лише тезку-архангела, а й самого Христа.

Отже, викладач поетики пропонує учням колегіуму вправлятися у написанні віршів, використовуючи образ видатного сучасника, й у такий

спосіб вибудовує їхню «колективну пам'ять» (Броджі Беркофф, 2012: 15), що, до речі, є надзавданням панегіричної літератури. Звернення до постаті митрополита Київського засвідчує одну з питомих рис української панегіричної поезії барокової доби – «відчутний зв'язок з реаліями місця та часу» (Броджі Беркофф, 2012: 22). Віршовані панегірики Митрофана Довгалевського на честь митр. Рафаїла Заборовського – вагома частина корпусу хвалебних текстів, писаних бароковими авторами на честь київських митрополитів: Михайла Рогози, Петра Могили, Сильвестра Косова, Варлаама Ясинського, Йоасафа Кроковського. Ці тексти, аналізовані дослідниками окремо чи в контексті творів на честь того самого адресата, ще потребують фахового розгляду в сукупності задля виявлення спільних рис і тяглості традицій українського барокового панегіризму, а також, за слушним зауваженням Дж. С'єдіної, розуміння ідеологічного дискурсу «Києво-Могилянської еліти на зламі XVII сторіччя» (С'єдіна, 2020: 86).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Броджі Беркофф Дж. Чи існує канон українського літературного бароко? *Український гуманітарний огляд*. 2012. Вип. 16–17. С. 9–54.
2. Величковський І. Твори / підг. тексту та комент. В. П. Колосової та В. І. Крекотня. Київ : Наукова думка, 1972. 192 с.
3. Вишневский Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия (новые данные, относящиеся к истории этой Академии за указ. время). Киев : Тип. И. И. Горбунова, 1903. 374 с.
4. Довгалевський М. Поетика (Сад поетичний) / пер., прим. і словник імен і назв В. Маслюка. Київ : Мистецтво, 1973. 435 с.
5. Іваньо І. «Поетика» Митрофана Довгалевського. Довгалевський М. *Поетика (Сад поетичний)* / пер., прим. і словник імен і назв В. Маслюка. Київ : Мистецтво, 1973. С. 5–23.
6. Ісіченко Ігор, архиєп. Історія української літератури: епоха Бароко (XVII–XVIII ст.) : навчальний посібник. Львів : Святогорець, 2011. 568 с.
7. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII–XVIII ст. / упор. З. І. Хижняк; за ред. В. С. Брюховецького. Київ : Києво-Могилянська Академія, 2001. 736 с.
8. Криса Б. Пересотворення світу. Українська поезія XVII–XVIII століть. Львів : Свічадо, 1997. 215 с.
9. Курціус Е. Р. Європейська література і латинське середньовіччя / пер. з нім. А. Опришко. Львів : Літопис, 2007. 752 с.
10. Лексикон словенороський Памви Беринди / підг. тексту і вступ. ст. В. В. Німчука. Київ, 1961. 271 с.
11. Люта Т. Рафаїл Заборовський та Києво-Могилянська академія. *Пам'ятки України. Історія та культура*. 2014. Спецвипуск. С. 42–49.
12. Маслюк В. П. Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні. Київ : Наукова думка, 1983. 234 с.
13. Пилип'юк Н. Київські поетики і ренесансні теорії мистецтва. *Європейське Відродження та українська література XIV–XVIII ст.* / відп. ред. О. Мишанич. Київ : Наукова думка, 1993. С. 75–109.
14. С'єдіна Дж. Новолатинські віршовані присвяти та передмови до києво-могилянських поетик. *Studien zu Sprache, Literatur und Kultur bei den Slaven Gedenkschrift fur George Y. Shevelov aus Anlass seines 100. Geburtstages und 10. Todestages*. Munchen – Berlin: Verlag Otto Sagner, 2012. S. 341–370.
15. Сєдіна Дж. Панегіричне звеличення Йоасафа Кроковського. *Слово і Час*. 2020. № 3. С. 65–90.
16. Сазонова Л. И. Литературная культура России. Раннее Новое время. Москва : Языки славянских культур, 2006. 895 с.
17. Сивокінь Г. М. Давні українські поетики. Харків, 1960. 106 с.
18. Трофимук М. С. Антична теорія словесності в поетиках Києво–Могилянської академії XVII–XVIII ст. *Радянське літературознавство.* 1989. № 4. С. 61–70.
19. Трофимук М. С. Латиномовна література України XV–XIX ст.: жанри, мотиви, ідеї : монографія. Львів, 2014. 380 с.
20. Циганок О. Стихи о Пресвятой Богородице в поэтике Митрофана Довгалевского «Hortus poēticus…» [Сад поэтический…] (1736/37). *Religious and Sacred Poetry: An International, Culture and Education*. 2016. Vol. 1 (13). P. 29–51.
21. Siedina G. Neo-latin poetry in the Kyivan poetics: the image of Rafajil Zaborovskyj. *Київська академія*. 2006. Вип. 2–3. С. 105–125.
22. Siedina G. The Reception of Horace in the Courses of Poetics at the Kyiv Mohyla Academy: 17th – First Half of the 18th Century: Doctoral dissertation. Harvard University, 2014. *Harvard Library. Office for Scholarly Communication*. URL: https://dash.harvard.edu/handle/1/13065007 (дата звернення: 08.08.2020).

REFERENCES

1. Brodzhi Berkoff Dzh. Chy isnuie kanon ukrainskoho literaturnoho baroko? [Is there a canon of Ukrainian baroque literature?]. *Ukrainian Humanitarian Review*. 2012, № 16–17, pp. 9–54 [in Ukrainian].
2. Velychkovskyi I. Tvory [The Works]. Kyiv: Naukova dumka, 1972. 192 p. [in Ukrainian].
3. Vishnevskij D. Kievskaya akademiya v pervoj polovine XVIII stoletiya (novye dannye, otnosyashhiesya k istorii ehtoj Akademii za ukaz. vremya) [Kyiv Academy in the First Half of the 18th Century (New Data Relating to the History of this Academy for a Specified Time)]. Kyiv: Print. I. I. Gorbunova, 1903. 374 p. [in Russian].
4. Dovhalevskyi M. Poetyka (Sad poetychnyi) [Poetics (Poetic Garden)]. Kyiv: Mystetstvo, 1973. 435 p. [in Ukrainian].
5. Ivano I. "Poetyka" Mytrofana Dovhalevskoho ["Poetics" by Mytrofan Dovhalevskyi]. Dovhalevskyi M. Poetyka (Sad poetychnyi) [Poetics (Poetic Garden)]. Kyiv: Mystetstvo, 1973. pp. 5–23 [in Ukrainian].
6. Isichenko Ihor. Istoriia ukrainskoi literatury: epokha Baroko (XVII–XVIII st.) [History of Ukrainian Literature: The Baroque Epoch (17th–18th centuries)]. Lviv: Sviatohorets, 2011. 568 p. [in Ukrainian].
7. Kyievo-Mohylianska akademiia v imenakh, XVII–XVIII st. [Kyiv-Mohyla Academy in Names, 17th–18th Centuries]. Kyiv: Kyievo-Mohylianska Akademiia, 2001. 736 p. [in Ukrainian].
8. Krysa B. Peresotvorennia svitu. Ukrainska poeziia XVII–XVIII stolit [Re-creation of the World. Ukrainian Poetry of the 17th–18th centuries]. Lviv: Svichado, 1997. 215 p. [in Ukrainian].
9. Kurtsius E. R. Yevropeiska literatura i latynske serednovichchia [European Literature and the Latin Middle Ages]. Lviv: Litopys, 2007. 752 p. [in Ukrainian].
10. Leksykon slovenoroskyi Pamvy Beryndy [A Slavonic-Ruthenian Lexicon by Pamva Berynda]. Kyiv, 1961. 271 p. [in Church Slavonic].
11. Liuta T. Rafail Zaborovskyi ta Kyievo-Mohylianska akademiia [Rafail Zaborovskyi and Kyiv-Mohyla Academy]. Landmarks of Ukraine. *History and Culture*, 2014, Special issue, pp. 42–49 [in Ukrainian].
12. Masliuk V. P. Latynomovni poetyky i rytoryky XVII – pershoi polovyny XVIII st. ta yikh rol u rozvytku teorii literatury na Ukraini [Latin-speaking Poetics and Rhetoric of the 17th – First Half of the 18th centuries and their Role in the Development of Literature Theory in Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka, 1983. 234 p. [in Ukrainian].
13. Pylypiuk N. Kyivski poetyky i renesansni teorii mystetstva [Kyiv Poetics and Renaissance Theories of Art]. *European Renaissance and Ukrainian Literature of the 14th–18th centuries*. Kyiv: Naukova dumka, 1993. pp. 75–109 [in Ukrainian].
14. Siedina G. Novolatynski virshovani prysviaty ta peredmovy do kyievo-mohylianskykh poetyk [Novolatyn Poetic Dedications and Prefaces to the Kyiv-Mohyla Poetics]. Studien zu Sprache, Literatur und Kultur bei den Slaven Gedenkschrift fur George Y. Shevelov aus Anlass seines 100. Geburtstages und 10. Todestages. Munchen – Berlin: Verlag Otto Sagner, 2012. S. 341–370 [in Ukrainian].
15. Siedina G. Panehirychne zvelychennia Yoasafa Krokovskoho [Panegyric praise of for Yoasaf Krokovskyi]. *Word and Time*, 2020, № 3, pp. 65–90 [in Ukrainian].
16. Sazonova L. I. Literaturnaya kul'tura Rossii. Rannee Novoe vremya [Literary Culture of Russia. Early New Time]. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2006. 895 p. [in Russian].
17. Syvokin H. M. Davni ukrainski poetyky [Ancient Ukrainian Poetics]. Kharkiv, 1960. 106 p. [in Ukrainian].
18. Trofymuk M. S. Antychna teoriia slovesnosti v poetykakh Kyievo–Mohylianskoi akademii XVII–XVIII st. [Ancient Theory of Literature in the Poetics of the Kyiv-Mohyla Academy of the 17th–18th centuries]. *Soviet Literary Theory*, 1989, № 4, pp. 61–70 [in Ukrainian].
19. Trofymuk M. S. Latynomovna literatura Ukrainy XV–XIX st.: zhanry, motyvy, idei [Latin Literature in Ukraine 15th–19th centuries: Genres, Motives, Ideas]. Lviv, 2014. 380 p. [in Ukrainian].
20. Tsiganok O. Stikhi o Presvyatoj Bogoroditse v poehtike Mitrofana Dovgalevskogo "Hortus poēticus…" [Sad poehticheskij…] (1736/37) [Poems about the Blessed Virgin Mary in the Poetry of Mitrofan Dovgalevsky "Hortus poēticus..." [The Poetic Garden...] (1736/37)]. *Religious and Sacred Poetry: An International, Culture and Education,* 2016, № 1 (13), pp. 29–51 [in Russian].
21. Siedina G. Neo-latin poetry in the Kyivan poetics: the image of Rafajil Zaborovskyj. Kyiv Academy, 2006, № 2–3, pp. 105–125 [in English].
22. Siedina G. The Reception of Horace in the Courses of Poetics at the Kyiv Mohyla Academy: 17th – First Half of the 18th Century. Harvard University, 2014. Harvard Library. Office for Scholarly Communication. URL: https://dash.harvard.edu/handle/1/13065007 (date of appeal: 08.08.2020). [in English].

УДК 811.411.21
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214485

Тетяна ЗАДКО,
orcid.org/0000-0003-2114-2991
старший викладач кафедри східних мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) t.kochmar@gmail.com

Анастасія ПРИСТАШ,
orcid.org/0000-0001-6146-4181
викладач-стажист кафедри східних мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) anastasiya.mostovaya.7@gmail.com

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЄГИПЕТСЬКОГО ДІАЛЕКТУ В ОФІЦІЙНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПРЕЗИДЕНТА АБДЕЛЬ ФАТТАХА АС-СІСІ)

У статті проаналізовано функціонування єгипетського діалекту в офіційному мовленні на матеріалі промов президента Єгипту Абдель Фаттаха Ас-Сісі крізь призму соціокультурного середовища.

Об'єктом дослідження обрано особливості використання єгипетського діалекту арабської мови в офіційному мовленні. Мета написання статті полягає в комплексному аналізі функціонування діалекту на різних рівнях офіційного мовлення відповідно до комунікативних задач, покладених на акт спілкування. Основні завдання дослідження – ідентифікувати та класифікувати рівні функціонування діалекту в офіційному мовленні крізь призму соціокультурного контексту, проаналізувати рівень наповненості промов президента Ас-Сісі діалектизмами відповідно до комунікативної мети, здійснити порівняльний аналіз співвідношення літературної мови та діалекту на різних рівнях.

Методи дослідження включають методи зіставлення, спостереження, опису, а також математичного аналізу.

У статті запропоновано власну класифікацію рівнів функціонування єгипетського діалекту за принципом діалектичного наповнення та виокремлено такі рівні, як міжнародний, регіональний та місцевий. Визначено закономірності використання діалектних одиниць у мовленні залежно від комунікативної ситуації; окреслено специфіку використання кожного з виокремлених рівнів. Виділено найбільш вживані одиниці діалекту, які використовуються на кожному з рівнів. Розкрито безпосередню залежність використання діалектизмів від певної комунікативної ситуації та соціокультурного контексту.

Особливу увагу в статті приділено поняттю комунікативної мети як ключового елементу, що розкриває соціокультурний контекст у промовах президента. На кожному з рівнів охарактеризовано вибір певних прийомів мовлення, зокрема використання діалекту залежно від комунікативної мети та здійснено кількісний аналіз текстів промов Абдель Фаттаха Ас-Сісі на предмет вмісту діалектних одиниць. Крім цього, зіставлено вміст діалектизмів та їх типологію в промовах на міжнародному, регіональному та місцевому рівнях.

Результати дослідження надалі можуть бути використані для вивчення мовної ситуації в Арабській Республіці Єгипет, функціонування діалекту на різних рівнях офіційного мовлення.

Ключові слова: *офіційне мовлення, діалектизм, функціонування діалекту, соціокультурний аспект.*

Tetiana ZADKO,
orcid.org/0000-0003-2114-2991
Senior Teacher at the Department of Oriental Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) t.kochmar@gmail.com

Anastasia PRYSTASH,
orcid.org/0000-0001-6146-4181
Teacher Apprentice at the Department of Oriental Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) anastasiya.mostovaya.7@gmail.com

FUNCTIONAL PECULIARITIES OF USE OF THE EGYPTIAN DIALECT IN OFFICIAL SPEECH (ON THE MATERIAL OF SPEECHES BY EGYPTIAN PRESIDENT ABDEL FATTAH EL-SISI)

The article analyzes the functioning of the Egyptian dialect in an official speech on the material of speeches by Egyptian President Abdel Fattah el-Sisi through the prism of the socio-cultural environment.

The object of study is represented by the peculiarities of the Egyptian dialect of Arabic language in an official speech. The purpose of the paper lies in a comprehensive analysis of the functioning of the dialect at different levels of official speech in accordance with the communicative tasks assigned to the act of communication. The main objectives of the study are to identify and classify the functional levels of the dialect in official speech through the prism of the socio-cultural context; to analyze the speeches by President el-Sisi for fullness with dialectisms in accordance with the communicative purpose; to carry out a comparative analysis of the correlation between literary language and dialect at different levels.

Research methods include matching, observation, descriptive methods, and method of mathematical analysis.

The article provides its own classification of functional levels of the Egyptian dialect in accordance with the principle of fullness with dialectal units and distinguishes such levels as international, regional, and local. It determines the patterns of dialectal units use in speech depending on the communicative situation and outlines the use specificity of each defined level. The paper singles out the most used dialectal units at each level. It reveals the direct dependence of dialectisms use on a certain communicative situation and socio-cultural context.

Particular attention in the article is paid to the concept of communicative purpose as a key component that reveals the socio-cultural context in the President`s speeches. The choice of speech practices is characterized at each level, in particular, the use of dialect is characterized depending on the communicative purpose as well as the texts of speeches by Abdel Fattah el-Sisi are quantitatively analyzed for the content of dialectal units. Besides, the article compares the fullness with dialecticisms and their typology in speeches at the international, regional, and local levels.

The results of the research can be used for further study of the linguistic situation in the Arab Republic of Egypt and the functioning of the dialect at different levels of official speech.

Key words: *official speech, dialectism, the functioning of dialect, socio-cultural environment.*

Постановка проблеми. У світовій інституції державотворення, зокрема в арабських країнах, мова є основним елементом у процесі формування національної свідомості й національної ідентичності. В арабській суспільній свідомості побутує уявлення, що саме мова та культура являють собою визначальну етнічну ознаку. Етномовна ідентифікація заснована, передусім, на володінні й користуванні як арабською мовою загалом, так і її регіональними побутово-розмовними варіантами.

Для арабської мови характерним є явище диглосії – існування на двох рівнях: літературному та діалектному. В той час як сучасну арабську літературну мову використовують у ЗМІ, сфері науки, художній літературі, офіційному мовленні, діалекти набувають ключового значення в повсякденно-розмовному спілкуванні на різних рівнях.

Особливо великого поширення та вживання діалект отримав на території Арабської Республіки Єгипет, де нині ним користуються не лише на розмовно-побутовому рівні, а й на адміністративному, зокрема, його можна почути з вуст офіційних осіб, у ЗМІ та на телебаченні (Фатхуллова, 2012).

Саме таке масове поширення єгипетського діалекту та специфіка його використання залежно від комунікативної ситуації зумовлює актуальність дослідження функціонування діалекту не лише в побутовому, але й в офіційному мовленні.

Аналіз досліджень. Єгипетський діалект (або ж масрі) є найбільш поширеним варіантом арабської мови, саме тому його вивченням займалося багато вітчизняних та зарубіжних лінгвістів. В Україні це питання досліджувала Ю. І. Петрова. Багато праць єгипетському діалекту присвятили такі зарубіжні вчені, як А. Г. Багіров, Ф. З. Хайрутдіно, Г. Ш. Шарбатов тощо. Дослідженням функціональних рівнів арабської мови займалися А. Г. Бєлова та В. Е. Шагаль, останній встановив, що «використання різних форм використання мови залежить від різноманітності умов комунікації» (Шагаль, 1987: 42).

На думку В. Шагаля, місцевий діалект (соціальний, територіальний), який використовують у колі сім'ї чи друзів (уродженців однієї місцевості) у процесі спілкування з носіями іншого діалекту або формального спілкування у сфері суспільно-політичної діяльності доповнюється літературною мовою чи іншими формами існування арабської мови (Шагаль, 1987: 42).

Сходознавець Ю. І. Петрова у своїх працях описала структуру єгипетського діалекту та проаналізувала його граматичні особливості. Лексичний склад арабської мови в Єгипті досліджував А. А. Блінов, який зазначав, що єгипетська лексика є загальноприйнятою в багатьох країнах, а нині єгипетський територіальний варіант допускає вживання діалекту в прямій мові та літературних текстах (Блінов, 2007).

Мета дослідження – проаналізувати функціонування єгипетського діалекту в офіційному мовленні на різних рівнях відповідно до комунікативних задач, покладених на акт спілкування. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: ідентифікувати та класифікувати рівні функціонування діалекту в офіційному мовленні крізь призму соціокультурного контексту, проаналізувати рівень наповненості промов президента Ас-Сісі діалектизмами відповідно до комунікативної мети, виокремити найбільш вживані діалектичні одиниці та дослідити специфіку використання діалектизмів у мовленні.

Виклад основного матеріалу. Оскільки єгипетський діалект відрізняється від літературної мови на

фонетичному, лексичному та граматичному рівнях, діалектні одиниці легко розпізнати. Відмінність масрі від літературної мови на фонетичному рівні становить спрощена вимова емфатичних звуків, більша кількість голосних та різна реалізація приголосних фонем. На граматичному рівні спостерігається наявність специфічних форм дієслів, а також відмінна від літературної мови побудова іменних та дієслівних речень. Щодо лексичного складу діалекту, то велика кількість слів існує паралельно з літературними, в масрі, наприклад, розвинулися власні слова на позначення займенників та часток.

Те, що в Єгипті діалект впевнено ввійшов у сферу офіційного мовлення, яскраво простежується на прикладі промов президента країни, в яких діалектні одиниці зустрічаються досить часто, незалежно від рівня заходу, на якому виступає Абдель Фаттах Ас-Сісі. Саме це дає нам змогу відслідкувати рівні функціонування арабської мови в рамках соціокультурного контексту.

Варто зазначити, що політична промова – це заздалегідь підготовлений гострополітичний виступ із позитивними чи негативними оцінками, обґрунтуванням, конкретними фактами, накресленими планами, перспективою політичних змін (Мацько, 1999: 4). Промова не є спонтанним мовленням, а отже, вибір певних лінгвістичних прийомів та рішення про використання саме діалектного варіанту мови є виваженим. Особливого значення в контексті лінгвістичного дослідження вони набувають тому, що формують суспільну думку та впливають на імідж мовця загалом.

В. Шагаль наголошує на тому, що не варто недооцінювати необхідність використанні певної функціональної форми у відповідному середовищі та сфері спілкування. Неправильне використання функціональних форм може викликати непорозуміння серед комунікантів або іншу небажану реакцію (Шагаль, 1987: 42).

Крім цього, на його думку, вибір діалектного або літературного варіанту мови залежить від соціальних факторів, а в одній і тій самій розмові можуть бути використані різні форми існування мови. Перехід з однієї форми мови на іншу (його ще називають «перемикання кодів») також є соціально зумовленим. Форми існування мови утворюють систему, в якій кожна займає своє місце. Зміна «літературних» ознак (так само і діалектних) кожної форми залежить від місця, яке вона займає в цій системі. Шагаль описав закономірність: чим вищим є місце форми в системі, тим більше в цій формі ознак літературної мови і навпаки (Шагаль, 1987: 79).

Досліджуючи промови президента Арабської Республіки Єгипет на подіях міжнародного, регіонального та національного рівня, можна чітко прослідкувати та виділити різні рівні використання діалекту, що напряму залежить від місця події та аудиторії, перед якою виступає президент.

Для нашої наукової розвідки нами було вибрано 6 виступів президента Абдель Фаттаха Ас-Сісі та виконано комплексний аналіз їх фонетичного, лексичного та граматичного складу на предмет вмісту діалектизмів, що, за нашим спостереженням, демонструє різні рівні функціонування єгипетського діалекту в офіційному мовленні, а також здійснено порівняльний математичний аналіз співвідношення літературної мови та діалекту на цих рівнях відповідно до комунікативної мети мовлення.

№	Назва промови	Кількість слів	Кількість діалектизмів
1	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі на саміті ООН зі сталого розвитку 25.09.2019 р.	425	43 10,1%
2	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі на 74-ій Генеральній Асамблеї ООН 24.09.2019 р.	1348	64 4,7%
3	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі на сесії африканських підприємців на Африканському форумі 08.12.2018 р.	558	36 6,6%
4	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі на пресконференції з прем'єр-міністром Іраку 23.03.2019 р.	754	59 7,8%
5	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі на міжнародній конференції з питань зв'язку та інформаційних технологій у Каїрі 01.12.2019 р.	359	117 32,5%
6	Промова Абдель Фаттаха Ас-Сісі перед курсантами військової академії 13.07.2019 р.	270	80 29,6%

Отже, нами було виділено три рівні функціонування єгипетського діалекту в офіційному мовленні, які ми класифікували таким чином:

1) міжнародний рівень;
2) регіональний рівень;
3) місцевий рівень.

Для аналізу міжнародного рівня мовлення було вибрано дві промови та виділено відсоток діалектизмів у них. Перша промова президента Ас-Сісі на саміті ООН зі сталого розвитку 25.09.2019 р.

містить 425 слів, 43 з них – діалектизми, це 10,1%. Друга промова на Генеральній Асамблеї ООН 24.09.2019 р. складається з діалектних одиниць на 4,7%, із 1348 слів 64 є діалектизмами. У середньому в мовленні президента Єгипту питома вага діалектних одиниць становить 7,4%, всі вони належать до фонетичних діалектизмів.

Варто зазначити, що найбільш вживаний елемент діалекту, який звучав у промові президента, – це звук «g» замість класичного африката «ğ» (в середньому 94,5%: у першій промові – 93%, у другій – 96,8%), що є типовою ознакою масрі (Петрова, 2011: 82). Найбільше фонема звучала у таких словах, як «مجتمع», «اجتماعي», «جميع», «دوه», «جديد», та «حاجن». Інші 4,5% становить заміна інтердентального приголосного «s» на дентальний «t», як у випадку зі словом «ثالث», нині ця фонетична заміна стала загальноприйнятою тенденцією на «високих» рівнях мови (Петрова, 2011: 74).

У промовах Абдель Фаттаха Ас-Сісі на міжнародному рівні спостерігається максимальне наповнення літературною мовою, що зумовлено спеціальною комунікативною метою: виступ президента має бути зрозумілим усім людям, що володіють саме універсальним літературним варіантом арабської мови, а також адаптований для синхронного перекладу іншими мовами. Тобто одним із головних чинників, що формують комунікативну стратегію, відповідно, впливають на використання певного рівня мови, є національно-культурна належність. Крім цього, вербальна комунікація базується на лексично виокремлених одиницях, що відповідають реаліям світу, які разом утворюють словник комунікації. У випадку комунікації між представниками різних країн ці словники суттєво різняться, тому для того, щоб не створювати додаткових перешкод для розуміння меседжу, у мовленні має використовуватися літературний варіант мови (Шпига, 2004: 8).

Регіональний рівень мовлення розглянуто на прикладах промови Абдель Фаттаха Ас-Сісі на сесії африканських підприємців на Африканському форумі 08.12.2018 р. та його виступу на спільній пресконференції з прем'єр-міністром Іраку 23.03.2019 р. Оскільки президент Єгипту спілкується з представниками різних арабських держав, змінюються показники насиченості його мовлення діалектними варіантами. Цікаво, що на регіональному рівні спілкування з'являються лексичні та граматичні діалектизми.

Загалом насиченість мовлення президента діалектизмами на регіональному рівні залишається приблизно такою ж, як і на міжнародному – 7,2% (6,6% у першій промові, 7,8% у другій), а фонетичні одиниці залишаються найбільш вживаними – 83,3% (83,7% у першій промові, 83,0% у другій). Однак навіть у фонетичному аспекті спостерігається відмінність між двома рівнями публічних виступів: спілкуючись на рівні арабських держав, Ас-Сісі іноді реалізує фонему «q» за допомогою гортанного вибуху (Петрова, 2011: 79), зокрема у таких словах, як «قبل» та «العراق», що нетипово для міжнародного рівня, частка таких діалектизмів становить 4,6% в середньому. Граматично діалект представлений у мовленні Ас-Сісі за допомогою власне єгипетських форм дієслів, вони становлять 8,7% від загальної кількості діалектних одиниць в обох промовах. Для вираження теперішнього часу він використовував діалектний префікс-преформатив b(i)-: «بتتمتع» ,«بنرحب» та «بنتمنى»; для створення форми дієслова в майбутньому часі – діалектний преформатив ḥa-: «هانسى» (Петрова, 2011: 147). Загальна частка лексичних діалектних одиниць у мовленні на регіональному рівні становить 7,7%, найчастіше в промовах зустрічався відносний займенник «اللي» (у літературному варіанті «الذي» для чоловічого роду, «التي» – для жіночого), який не змінюється за родами в діалекті (Багиров, 2006: 177).

На промови регіонального рівня спілкування покладається інша комунікативна мета – це співпраця та досягнення взаєморозуміння між тими представниками різних держав, яких об'єднує знання арабської мови. Регіональний рівень спілкування не характеризується таким високим рівнем офіційності, як міжнародний. Це пояснюється соціокультурним аспектом: арабські країни мають спільне минуле та історико-культурну спадщину; на сучасному етапі розвитку вони виступають регіональними партнерами та союзниками на міжнародній арені, тому комунікатори відчувають більше свободи під час мовленнєвого акту і використовують діалектні одиниці у мовленні, оскільки шанси, що їх не зрозуміють чи зрозуміють неправильно в арабомовному середовищі, мінімальні. Виступи на такому рівні хоча і залишаються більш наближеними до літературного варіанта, аби досягти кращого розуміння, все ж характеризуються насиченістю різними видами діалектизмів.

На місцевому рівні спілкування для аналізу вибрано промову Ас-Сісі на міжнародній конференції з питань зв'язку та інформаційних технологій у Каїрі 01.12.2019 р. та його промову перед курсантами військової академії 13.07.2019 р. Загальний рівень наповненості діалектними одиницями – 31% (перша промова – 32,5%, де із 359 слів 117 є діалектизмами, друга – 29,6%, із 270 одиниць мови 80 є діалектними).

Фонетичні та лексичні діалектизми переважають над граматичними в мовленні президента (41,8%, 40,9% та 12,1% відповідно). На місцевому рівні спілкування Ас-Сісі часто замінює оголос «кясра» в слові «مصر» на «фатху», що є типовою ознакою масрі.

Найбільш вживаною одиницею лексичного рівня є особовий займенник «اَنْحِا», діалектна форма від «نحن» (вживається 24 рази у першій промові і 7 разів у другій), відносний займенник «اللي» (10 та 5 відповідно) та «مد» (5, 2) (Багиров, 2006: 176). Крім цього, Ас-Сісі вживає такі слова, як «كمان» у значенні «ще»; «عشان», що є скороченим діалектним варіантом фрази «علی أشان» («для того, щоб»); займенник «اوتنا» – «ти»; «كويس» у значенні «добре» та типовий для масрі активний дієприкметник «عايز» – «який потребує» (Badawi, 1986).

У промовах на місцевому рівні президент використовує літературні форми дієслів наряду з діалектними, а також з'являється діалектна частка «ش» – основний спосіб вираження іменного та дієслівного заперечень. Ще однією відмінністю масрі від літературного варіанту є заміна оголоса «фатха» у першому складі дієслова теперішнього часу на «кясру», як, наприклад, у дієслові «سردين».

Місцевий рівень спілкування є найменш офіційним, оскільки це відбувається в межах однієї держави. Промови Ас-Сісі перед єгиптянами мають найбільший вміст діалектизмів,

що зумовлено конкретною комунікативною метою – донести посил співгромадянам, бути ближчим до народу, зміцнювати свої позиції та статус. На виконання поставленої задачі президент не лише використовує велику кількість діалектних одиниць, що притаманні тільки масрі, але й змінює емоційне забарвлення своїх виступів: з'являються стилістично-маркована лексика, мовні кліше та навіть змінюються темп та сила мовлення.

Висновки. Отже, нині єгипетський діалект перейшов із розмовної комунікації в мову офіційного спілкування. Здійснивши комплексний аналіз промов президента Ас-Сісі, ми ідентифікували такі рівні функціонування діалекту в офіційному мовленні: міжнародний, регіональний, місцевий. Кожен із трьох рівнів має свою специфіку і використовується задля досягнення певної комунікативної мети у сфері внутрішньополітичної та зовнішньополітичної діяльності в контексті конкретного типу аудиторії, при цьому насиченість мовлення діалектизмами напряму залежить від мовної ситуації, комунікативної мети та соціокультурного контексту мовлення. Ядро офіційного спілкування на міжнародному та регіональному рівнях становить літературна мова із вкрапленням діалектизмів, місцевий рівень спілкування містить велику кількість одиниць діалекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багиров А. Г. Египетский арабский диалект. Москва : Поматур, 2006. 560 с.
2. Блинов А. А. Территориальный вариант Египта и его отражение в прессе. *Вопросы истории, историографии, экономики, языкознания и литературы*. Москва : Институт востоковедения РАН, 2007. С. 30–42.
3. Мацько Л. І. Лінгвістична риторика. *Наука і сучасність* : збірник наук. праць. Ч. 4. Київ : Логос, 1999. С. 3–16.
4. Петрова Ю. І. Специфіка сучасного діалекту Верхнього Єгипту. *Східний світ*. 2010. № 2. С. 180–187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS_2010_2_20 (дата звернення: 17.07.2020)
5. Петрова Ю. І. Єгипетський діалект арабської мови: специфіка структури та функціонування / Egyptian Arabic: structure and functioning (монографія). Київ : ІС НАНУ, 2011. 285 с.
6. Тулеубаваева С. А. О современной языковой ситуации в арабских странах. *Арабистика Евразии*. Казань, 2019. С. 45–56
7. Фатхуллова Э. Ш. Арабский язык в контексте развития египетского диалекта арабского языка на территории Республики Египет : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.22 «Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии». Йошкар-Ола, 2012. 24 с.
8. Шагаль В. Э. Языковой аспект национальных процессов в арабских странах. Москва : Наука, 1987. 247 с.
9. Шпига П. С. Міжнародні комунікації: конспект лекцій. Київ : Київський міжнародний університет, 2004. 94 с.
10. Badawi E. A Dictionary of Egyptian Arabic. Beirut: Typopress, 1986. 998 p.

REFERENCES

1. Bagirov A. G. Egipetskij arabskij dialekt [Egyptian dialect of Arabic language]. Moscow: Pomatur, 2006. 560 p. [in Russian].
2. Blinov A. A. Territorialnyj variant Egipta i ego otrazhenie v presse [Territorial variant of Egypt and its reflection in the press]. Questions of history, historiography, economics, linguistics, and literature, 2007, pp. 30–42 [in Russian].
3. Matsko L. I. Linhvistychna rytoryka [Linguistic rhetoric]. Science and modernity, 1999, pp. 3–16 [in Ukrainian].
4. Petrova Yu. I. Spetsyfika suchasnoho dialektu Verkhnoho Yehyptu [Specific of the modern dialect of Upper Egypt]. Eastern world, 2010, pp. 180-187 [in Ukrainian].
5. Petrova Yu. I. Yehypetskyy dialekt arabskoyi movy: spetsyfika struktury ta funktsionuvannya [Egyptian Arabic: structure and functioning]. Kyiv: Institute of Oriental Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2011. 285 p. [in Ukrainian].
6. Tuleubavaeva S. A. O sovremennoj jazykovoj situacii v arabskih stranah Тулеубаваева С. А. [About the current language situation in Arab countries]. Arabic studies of Eurasia, 2019. Pp. 45–56 [in Russian].
7. Fathullova Je. Sh. Arabskij jazyk v kontekste razvitija egipetskogo dialekta arabskogo jazyka na territorii Respubliki Egipet [Arabic in the context of the development of the Egyptian dialect of Arabic in the territory of the Republic of Egypt]. Extended abstract of candidates thesis. Yoshkar-Ola [in Russian].
8. Shagal V. Je. Jazykovoj aspekt nacionalnyh processov v arabskih stranah. [The linguistic aspect of national processes in Arab countries]. Moscow : Nauka, 1987. 247 p. [in Russian].
9. Shpyha P. S. Mizhnarodni komunikatsiyi: konspekt lektsiy [International communications: lecture notes]. Kyiv : Kyiv International University, 2004. 94 p. [in Ukrainian].
10. Badawi E. A Dictionary of Egyptian Arabic. Beirut: Typopress, 1986. 998 p.

UDC 81.342.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214486

Nataliia ZADORIZHNA,
orchid.org/0000-0001-7727-8447
Ph. D. in Philology,
Assistant Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication
The Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) zadorizhna@gmail.com

PROSODIC VARIATION OF SPEECH IN A VICTORIAN NOVEL

This paper is devoted to characterization of prosodic features of the narrator's speech and direct speech fragments in a Victorian novel by Jane Austen «Pride and Prejudice» represented by a professional actor in audio version. The aim of the research is to conduct a contrastive analysis of the narrator's speech prosody and personified speech prosody and reveal the way they change due to communicative intent. This phonetic research is based on auditory and acoustic analysis and investigates speech melody (different configurations of pitch curves and types of terminal tones), FO range and intensity variability, tempo (mean syllable duration), pausation, rhythm and types of voice quality. The research was conducted on the basis of different types of utterances (exclamations, descriptions, evaluative and emotional statements, questions and answers) which differ according to the degree of prosodic prominence and implicitness or explicitness of emotion expression.

The results of the research showed that the narrator's speech is less emotional than direct speech fragments of Austen's characters. The latter demonstrate a wide variety of prosodic means of expressiveness to manifest different emotions. In the present paper the expression of positive and negative emotions in personified speech by means of prosody were studied. To express different types of binary emotions in stylized speech of characters the actor uses a particular combination of prosodic components which help to create voice portraits of characters to be easily distinguished by listeners.

Prosodic means perform a number of important functions. They divide the text into sense groups according to the demands of communicative situation. Moreover, the emotive aspect of utterances can be defined and expressed only by means of prosody. In the process of comparing and contrasting prosodic characteristics of narrator's speech and direct speech realizations of characters we arrived at the conclusion that each type of speech has some inherent prosodic features which seem to be highly idiosyncratic.

Key words: *prosodic components, prosodic variation, prosodic functions, narrator's speech, personified speech.*

Наталія ЗАДОРІЖНА,
orchid.org/0000-0001-7727-8447
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) zadorizhna@gmail.com

ПРОСОДИЧНА ВАРІАТИВНІСТЬ МОВЛЕННЯ У ВІКТОРІАНСЬКОМУ РОМАНІ

Стаття присвячена характеристиці просодичних особливостей мовлення оповідача та фрагментів прямої мови у вікторіанському романі Джейн Остін «Гордість та упередження», що репрезентовані професійною акторкою в аудіоверсії. Метою дослідження є проведення контрастивного аналізу мовлення оповідача та просодії персоніфікованого мовлення, а також визначення того, яким чином вони змінюються відповідно до комунікативної інтенції. Фонетичне дослідження базується на аудитивному й акустичному аналізі, охоплює мелодику (різні конфігурації мелодичних рисунків і типи термінальних тонів), варіативність діапазону ЧОТ та інтенсивності, темп (середньоскладова тривалість мовлення), паузацію, ритм та типи тембру. Дослідження здійснювалось на основі різних типів висловлювань (вигуки, описи, оціночні й емоційні твердження, запитання та відповіді), що відрізняються ступенем просодичного виділення й імпліцитністю або експліцитністю вираження емоцій.

Результати дослідження показали, що мовлення оповідача менш емоційне, ніж фрагменти прямої мови героїв Джейн Остін. Останні демонструють широку варіативність просодичних засобів увиразнення для демонстрації різних емоцій.

У статті досліджується вираження позитивних та негативних емоцій за допомогою просодії в персоніфікованому мовленні. Для вираження різних типів бінарних емоцій у стилізованому мовленні персонажів актор послуговується певною комбінаторикою просодичних компонентів, що допомагають створити голосові портрети героїв, які легко розрізняються слухачами.

Просодичні засоби виконують низку важливих функцій. Вони розділяють текст на смислові групи відповідно до потреб комунікативної ситуації. Крім цього, емотивний аспект висловлювань може бути визначеним та вираженим лише за допомогою просодії. У процесі порівняння та протиставлення просодичних характеристик мовлення оповідача та реалізацій прямої мови героїв ми дійшли висновку, що кожен вид мовлення має специфічні просодичні особливості, які є дуже своєрідними.

Ключові слова: *просодичні компоненти, просодична варіативність, просодичні функції, мовлення оповідача, персоніфіковане мовлення.*

Recent years have seen a growing interest in prosodic variation detection on material of audiobooks of different literary genres. Scientists study speech variability in audiobooks from different perspectives. Some works have been done on expressive French audiobooks corpus read by a single amateur speaker covering various types of literary genres (Sini et al., 2018: 4294–4295.). Other works (Panayotov et al., 2015) are based on multi-speaker English corpus. Some corpora are multilingual (Stan et al., 2013) while others are based on the corpus recorded by a professional speaker. Long and coherent speech data is very interesting as it gives the possibility of studying voice expressiveness under different situations. Audiobooks are a good example of such data and are valuable for prosody modeling, especially in the field of storytelling. When reading the books, the speaker has an expressive speaking style and uses personification to make the characters distinguishable. These performances reflect the high diversity of vocal personifications during direct speech.

Corpus analysis of read speech is conducted by researchers to improve text-to-speech system able to read books of different literary genres. Encoding direct and indirect speech information and its emotional content on the level of prosody is important for developing expressive synthesized speech of good audio quality (Sini, 2018: 4295).

Prosodic features act as an alternative communi cative channel that can be interpreted by listeners in addition to verbal means. In audio narration they perform a number of important functions. Crystal (Crystal, 2005: 249) distinguishes emotional, grammatical, informational, textual, psychological and indexical function. Emotional function expresses attitudinal meaning and other semantic nuances. Grammatical function helps to identify grammatical structure of speech, performing a role similar to punctuation. Informational function helps to draw attention to the new, important information in the utterance. It becomes obvious from the most prominent tone in a contour. Textual function helps larger units of meaning than the sentence to contrast and cohere. Changes in prosody reflect the progress of the action. Psychological function helps to organize speech into units that are easier to perceive. Indexical function is an important marker of personal or social identity.

The present paper is devoted to the comparative and contrastive analysis of narrator's speech and direct speech fragments in audiobooks. The narrator's speech is influenced by the attitude he wishes to convey (affective) and by the image he is trying to present (Nolan, 1983: 203). Prosodic variation hinges on the interaction between a multi-faceted communicative intent and the mechanism of linguistic expression.

The database for the experiment was created out of the audiobook by Jane Austen "Pride and Prejudice". The analyzed novel contains two types of voice: the characters' voices and the narrator's voice. Utterances examined in the paper are exclamations, descriptions, evaluative and emotional statements, questions and answers. This phonetic research is based on auditory and acoustic analysis. It is confined to the dimension of speech melody, tempo, pausation, rhythm and voice quality. Auditory judgments were compared with acoustic correlates of the prosodic parameters. Acoustic analysis was carried out with the help of Speech Analyzer 1,5 speech analysis tool. The analyzed recordings were recorded by a single female professional actor. Mono-speaker corpus helps to study the strategy of one speaker over the entire book. The number of analyzed utterances is 290. Total duration of the whole corpus is 6 hours.

The analysis of speech samples, especially of stylized ones, illustrates the enormous plasticity of narrators' vocal tracts and a huge potential for variation. The actor's voice has its intrinsic and extrinsic characteristics. The degree of emotionality correlates with direct/indirect fragments and also with characters. In the given research we focused on positive and negative emotions expressed by characters. The most frequent positive emotions expressed by characters in direct speech segments are the following: playfulness, surprise, curiosity, amiability, love, adoration, admiration, passion, softness, hope, satisfaction, triumph, tenderness, praise, joy, gratitude. The most frequent negative emotions are: offence, sarcasm, reproach, mockery, rudeness, guile, disappointment, dissatisfaction, superiority, irritation, disgust, despair, envy, embarrassment, anger, fear, contempt, criticism. Binary emotion classification and speech segmentation of acted speech was done to conduct a contrastive analysis of expressive read

speech in terms of different speaking styles. Mono-speaker read expressive speech corpus showed that personified speech is in stark contrast with the natural narrator's voice. The expressive strategy implemented by the actor is very specific, conveying different shades of meaning through pitch modulation and accentuation of focus words.

Prosodic pattern example (Figure 1) illustrating direct and indirect speech shows a striking difference between personified and natural speech of the narrator. Indirect speech fragment is marked by cursors. FO range is broad (21,4 semitones), while indirect speech pitch range is narrow (4,8 semitones). The same thing can be observed in terms of intensity range, which is broader in direct speech (16,9 dB) in comparison with reported speech (7,5 dB). Acting speech is characterized by emphatic prosody which is achieved by elongation of focus words and simultaneous accentuation by means of pitch and intensity modulations together with spiky rhythm. The analyzed utterance expressing reproach voiced in a raised voice acquires more emotional coloring due to the use of rise-fall tone and contrasts with narrator's speech fragment produced with the help of unemphatic low fall tone. The temporal properties of direct and direct speech also differ. Mean syllable duration, given in bold shows that the speech of the character is characterized by a slower tempo than the narrator's speech due to a higher degree of expressiveness. An emphatic pause indicates a transition from indirect speech to direct and adds emotional coloring to the utterance.

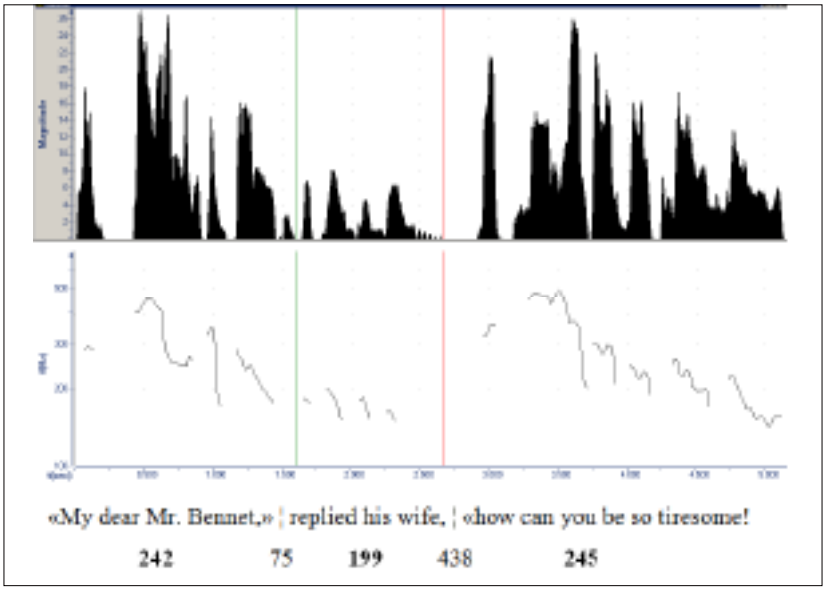


Fig. 1

The important prosodic effects are conveyed by the use and combination of different tones which express a wide range of meaning. The most frequent tones in the narrator's speech are low fall (65%) and high fall (25%). The first is used in neutral, unemotional utterances and the second one is emotionally colored. Direct speech differs from indirect speech and demonstrates great variability in terms of tones. Apart from low fall (8%) and high fall (21%), narrators use a wide inventory of simple and complex tones. Mid fall (6%) is used to express a routine, uncommitted comment. It sounds detached and unexcited. Level tone (8%) can express boredom, sarcasm or irony or a neutral emotion. Rise-fall (42%) implies a strong emotional involvement. Depending on the context, the attitude might be delighted, challenging, or complacent. This emphatic tone can express an urgent request, a categorical denial, displeasure etc. It can also be used to sound persuasive or to add emphasis. The falling-rising tone (18%) is an emphatic variety of a rising tone and is used when something is implied but not expressed by words, for instance, caution, diffidence, indignation, surprise etc.

Conveying emotions in speech is realized through complex prosody. The expression of negative emotions is characterized by a falling tone. Expressing positive emotions often requires a rising tone or accidental rise. The latter defines the logical center of the utterance, making it the most conspicuous (Levitsky, 2005: 41). Researchers point out that surprise is characterized by a sudden pitch shifting upwards and phonetic elongation, accentuation on the first syllable of a focus word (Sini, 2018: 4293).

It is interesting to observe the use of a rising tone in direct speech statements which belong to women characters. Since rising pitch patterns can also mark questions, there is a frequent perception that uptalk indicates a questioning nature, and that uptalkers are therefore insecure or lacking confidence (Warren, 2016). Linguistic studies (Crystal, 2005: 249) also point to the fact that the tone is preferred by the less powerful members of society. It may act as unconscious expression of uncertainty, even subservience and deference. Another phonetic study (Britain, Newman, 1992: 2) found that the tone is used in narratives in those parts of the story where the speaker wishes to heighten the interest of the listener.

Variability of FO range is a distinguishing feature of personified speech. A wide range is used to express joy, delight, surprise, some implication; it may also express indignation or anger. Intensity range varies from narrow to wide and depends on emotions expressed.

Pitch changes cannot be separated from loudness, tempo and other prosodic parameters in creating the effect of accentuation or certain vocal image. Tempo as well as loudness is a feature that can be varied from time to time. Differences in tempo are used to help the listener to differentiate the narrator's speech and the characters' speech. According to the obtained results narrator's speech is characterized by the prevalence of medium speed and a lower loudness. As for direct speech realizations of different characters, tempo and loudness varies from fast (allegro) to slow (lento) according to the emotional state of the speaker and the attitude conveyed, performing emotional and attitudinal functions. Fast tempo may be associated with anger or excitement etc.; slower than normal tempo may be associated with doubt, blame, accusation etc. Varying tempo is an important communicative feature that can convey different kinds of emotions and meaning. For example, speeding up can denote excitement or impatience, while slowing down can be connected with emphasis or thoughtfulness. The change of tempo may take place suddenly (accelerando) or gradually (rallentando).

The analyzed acted speech is characterized by an extensive use of pauses. They are used intentionally either to create an effect or to signal a major syntactic or semantic boundary. There may be silent pauses and filled ones, which are filled by interjections, coughing, prolonging sounds, etc. Dramatic, emphatic and hesitation pauses are the most conspicuous.

Another feature of narrators' speech is rhythmicality. Features of pitch, loudness, tempo and pauses combine to produce a specific kind of rhythm. Narrator's speech is mostly perceived as rhythmical, while direct speech can be clipped or drawling. Shorter bursts of voicing contrast with the longer ones in alternating stretches of speech. Nolan (Nolan, 1983: 129) points out that clipped speech consists of relatively short (principally vocalic) stretches and relatively long intervening voiceless (principally consonantal) stretches, whilst drawled speech is perceived when the opposite relationship exists.

Speech rhythm can be described as rhythmic and arrhythmic, spiky and glissando, staccato and legato (Crystal, 1969: 163–164). Spiky rhythm utilizes sharp and rapid pitch jumps between syllables, glissando utilizes smooth and usually fairly slow glides. The contrast between strongly and weakly prominent syllables is heightened in staccato or lessened in legato by increasing or decreasing the loudness and duration differentials between them. Narrators make use of various speech rhythm models especially in reproducing characters' speech.

Together with verbal means of expressiveness different types of vocal timbre play an important role in the audio book. The author's text is mostly represented by a modal voice, while direct speech, which mirrors different characters, is tinged with emotions and various voice qualities. The voice can be cracked, dry, flat, hollow, husky, melodious, raucous, rough, raised, thin, tiny, resonant, velvety, breathy, whispery, rich, deep, flat etc. (Levitsky, 2005: 47). The actor personifies different characters of the book by changing her voice or her way of speaking. To personify a gloomy man, the speaker uses a low pitch, low energy and devoiced voice (Sini 4292).

The most common types of phonation used in acted speech are the following: whisper (for secrecy/conspiracy/confidentiality), breathiness (for deep emotion or desire/surprise/pleasure), huskiness (for unimportance or disparagement), nasality (for anxiety), extra lip-rounding (for intimacy) (Crystal, 2005: 249). Lisping is associated with effeminacy. The use of different timbres together with other prosodic means ads variability to acted speech and allows creating characters' voice portraits that can be easily recognized by listeners.

Thus, the manner of narration used in Victorian novels by Jane Austen is characterized by prosodic variation which can be observed in narrator's speech and especially in direct speech realizations. The latter act as voice portraits of Jane Austen's characters with their idiosyncrasies expressed by means of a specific complex of prosodic features.

BIBLIOGRAPHY

1. Britain D., Newman J. High rising terminals in New Zealand English. *Journal of the International Phonetic Association*. 1992. № 22. P. 1–11.
2. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 499 p.
3. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. London : Cambridge University Press, 1969. 390 p.
4. Levitsky A., Haraschuk L. An advanced course of the theory of English Phonetics. Vinnytsia : Foliant, 2005. 71 p.
5. Nolan F. J. D. The Phonetic Bases of Speaker Recognition. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 221 p.
6. Librispeech: basn ASR corpus based on public domain audio books / V. Panayotov et al. *International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP).* 2015. P. 5206–5210.
7. SynPaFlexCorpus: An Expressive French Audiobooks Corpus Dedicated to Expressive Speech Synthesis / A. Sini et al. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).* 2018. Miyazaki, Japan.
8. TUNDRA: a multilingual corpus of found data for TTS research created with light supervision / A. Stan et al. *14th Annual Conference of the International Speech Communication Association (Interspeech).* 2013. Lyon, France. P. 2331–2335.
9. Warren P. Uptalk: The phenomenon of rising intonation. *Journal of International Phonetic Association*. 2016. Cambridge : Cambridge University Press. № 47 (3). P. 369–374,

REFERENCES

1. Britain D. and Newman J. High rising terminals in New Zealand English // Journal of the International Phonetic Association 22. 1992. P. 1–11.
2. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 499 p.
3. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. London: Cambridge University Press, 1969. 390 p.
4. Levitsky A. E., Haraschuk L. A. An advanced course of the theory of English Phonetics. Vinnytsia: Foliant, 2005. 71 p.
5. Nolan F. J. D. The Phonetic Bases of Speaker Recognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 221 p.
6. Panayotov, V., Chen, G., Povey, D., and Khudanpur, S. (2015). Librispeech: basn ASR corpus based on public domain audio books. In *International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing* (ICASSP 2015), pages 5206–5210.
7. Sini, A., Lolive, D., Vidal, G., Tahon, M., Delais-Roussarie, E. (2018) SynPaFlexCorpus: An Expressive French Audiobooks Corpus Dedicated to Expressive Speech Synthesis. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, Miyazaki, Japan.
8. Stan, A., Watts, O., Mamiya, Y., Giurgiu, M., Clark, R. A., Yamagishi, J., and King, S. (2013). TUNDRA: a multilingual corpus of found data for TTS research created with light supervision. In *14th Annual Conference of the International Speech Communication Association (Interspeech 2013*), pages 2331–2335, Lyon, France.
9. Warren, P., (2016). Uptalk: The phenomenon of rising intonation. In Journal of International Phonetic Association, 47 (3), pages 369–374, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Levitsky A. E., Haraschuk L. A. An advanced course of the theory of English Phonetics. Vinnytsia: Foliant, 2005. 71 p.

УДК 811.161.2'42
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214487

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

МОВНА АГРЕСІЯ РОЗВАЖАЛЬНИХ ТЕЛЕШОУ ЯК СПОСІБ ВЕДЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

У пропонованій статті здійснено лінгвістичний аналіз текстів телевізійних шоу, присвячених двом державним святам – Дню Перемоги та Дню Незалежності України. Досліджувані телепрограми були показані в ефірі українського телеканалу «Інтер», який неодноразово отримував публічні звинувачення в підтримці проросійського політичного курсу.

Результати дослідження дають підстави стверджувати про свідоме нав'язування глядачеві хибних наративів, що формують негативне ставлення до української незалежності, й утвердження російськоцентричної мовної картини світу, яка допомагає утримувати громадян у спільній з агресором психокультурі.

Автори шоу здійснюють свідоме знецінення української незалежності шляхом використання лексем із негативною семантикою, що вербалізують негативні факти суспільної дійсності («катастрофа», «зрада», «заробітчанство», «страждання»). На противагу цьому вжито велику кількість лексем, які створюють позитивний імідж України в добу СРСР («успіх», «велич», «належність до народу-переможця», «впевненість», «спокій»). Також сценарієм передбачене використання мовних засобів, що перекладають провину за війну на Донбасі з Росії на Україну. Автори нав'язують глядачеві російський симулякр про спільну історію та «один народ». Це досягається за рахунок таких прийомів: а) використання форм присвійного займенника «наш» стосовно символів СРСР («наша пам'ять», «наша країна», «наша Вітчизна»); б) вживання прикметника «спільний» («спільна пам'ять», «спільна пісня»); в) вживання українських і російських топонімів і антропонімів у контексті представлення поняття «країна».

Потрапляння таких хибних наративів до українського інформаційного простору становить загрозу національній безпеці країни. Тому проведення подібних досліджень має стати невід'ємною складовою частиною державної політики з метою виявлення фактів інформаційної мовної агресії та вироблення системи контрзаходів.

Ключові слова: *наратив, симулякр, фрейм, інформаційна війна, російсько-українська війна, збройна агресія, образ ворога.*

Olha KYRYLIUK,
orcid.org/0000-0002-9764-8756
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate at the Ukrainian Philology, Theory and History of Literature Department
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolayiv, Ukraine) kyryluk@ukr.net

LANGUAGE AGGRESSION OF ENTERTAINMENT TV SHOWS AS MEANS OF WAGING INFORMATION WARFARE

The proposed paper provides a linguistic analysis of the texts of television shows dedicated to two national holidays – Victory Day and Independence Day of Ukraine. The studied TV programmes were shown on the Ukrainian TV channel "Inter", which has repeatedly received public accusations of supporting a pro-Russian political course.

The results of the study give reasons to assert a conscious imposition on the viewer of false narratives that shape negative attitudes toward Ukrainian independence, instead establishing a Russia-centric language picture of the world that helps keep citizens in common psychoculture with the aggressor.

The authors of the show consciously devalue Ukrainian independence by using lexemes with negative semantics, which verbalize the negative facts of social reality ("catastrophe", "betrayal", "labour migration", "suffering"). In contrast, large numbers of lexemes are used that create a positive image of Ukraine in the Soviet era ("success", "greatness", "belonging to the victorious people", "confidence", "peace"). The scenario also envisages the use of language means that shift the blame for the war in Donbas from Russia to Ukraine. The authors impose on the viewer a Russian simulacrum about a common history and "one nation". This is achieved through the following techniques: a) the use of forms of the possessive pronoun "our" in relation to the symbols of the USSR ("our memory", "our country", "our Motherland"); b) the use of the adjective "common" ("common memory", "common song"); c) the use of Ukrainian and Russian toponyms and anthroponyms in terms of the concept of "country".

Getting such false narratives into the Ukrainian information space poses a threat to the country's national security. Therefore, the analogous studies should become an integral part of public policy in order to identify the facts of information language aggression and develop a system of countermeasures.

Key words: *narrative, simulacrum, frame, information warfare, Russian-Ukrainian war, armed aggression, image of the enemy.*

Постановка проблеми. Збройна агресія Росії, яка ведеться проти України з 2014 р., має також потужний інформаційний супровід, що здатен уражати не гірше, ніж кулі. Нав'язане чужою пропагандою слово здатне вплинути на кожного громадянина України, який не володіє достатнім рівнем інформаційної стійкості. Тому завданням філологів стає докладне вивчення медійного дискурсу, виявлення потенційних загроз шляхом аналізу мовного інструментарію, за допомогою якого здійснюється руйнівний вплив на суспільство. Одним із завдань інформаційної війни є руйнування усталеної картини світу суспільства-опонента та нав'язування йому власної. Проникнення ворожих наративів до українського дискурсу тривало ще задовго до початку відкритої фази агресії. Однак із початком ведення бойових дій потужність здійснюваних пропагандистських атак значно посилилася.

Уже десятки років Росія через підконтрольні їй медіа намагається викликати в українських громадян такі емоції, як незадоволення українською незалежністю, ностальгія за часами СРСР, а також нав'язує тезу про *«один народ»*, тобто прагне змусити українців відмовитися від своєї національної ідентичності. Через ЗМІ в інформаційний дискурс запускають слова, словосполучення або готові фрази, які нав'язують руйнівні наративні фрейми й одночасно стають інструментарієм у веденні дискусії, допомагаючи громадянину відбивати будь-які логічні аргументи, що представляють іншу думку. Як наслідок, людина, сама того не усвідомлюючи, повторює фрази, які несуть руйнівну для української картини світу інформацію. Показово, що нав'язування таких ідей особливо ефективно здійснюється в ненав'язливій формі – через розважальні телевізійні шоу, оскільки саме вони здатні привернути увагу широкої аудиторії та за допомогою певних слів суттєво змінити картину світу реципієнтів, вибудувати паралельну реальність. Спеціалісти вважають, що такі явища навіть не можна назвати правдою чи брехнею, а називають це «*комунікативно влаштована дійсність*» (Почепцов, 2016: 81). Мовні засоби формування такої дійсності розглянемо у пропонованій розвідці.

Аналіз досліджень. Мовний інструментарій висвітлення збройних конфліктів систематично стає об'єктом дослідження науковців. Можна виділити таких зарубіжних дослідників, як М. Фабішак (2007), Дж. Лакофф (1992), С. Сільберштейн (2002). Автори висвітлюють особливості формування образу ворога за умов війни за допомогою мовних засобів, а також прийоми трактування доцільності або недоцільності ведення бойових дій. Варто відзначити й напрацювання вітчизняних дослідників, зокрема Г. Яворської (2016) та Т. Вільчинської (2017), котрі вивчають репрезентацію концепту «війна» в українському дискурсі. Особливо докладно інформаційний дискурс Росії та України щодо висвітлення воєнного конфлікту висвітлено у працях Г. Почепцова (2016, 2019). Однак комплексного дослідження, яке б продемонструвало мовний вплив на суспільну свідомість у контексті розважальних телевізійних шоу за умов російсько-українського інформаційного протистояння, досі не було.

Мета статті – з'ясувати семантичний потенціал мовних засобів, використовуваних у розважальних телешоу, щодо формування негативного образу України та нав'язування чужої картини дійсності. Завдання дослідження: проаналізувати набір використовуваних лексем; визначити семантичні відтінки обраного корпусу номенів і їхній потенційний вплив на свідомість реципієнтів.

Виклад основного матеріалу. Телевізійні шоу дивляться переважно для того, аби відпочити, а отже, глядач перебуває у розслабленому стані та менше задіює критичне мислення. Тому пропагандисти часто використовують такі програми для формування суспільної думки. Такі шоу будують на антитезі: «величне» радянське минуле протиставляється «поганому» українському сучасному. Кожне слово стає своєрідним кодом, який несе потрібну інформацію і викликає необхідну емоцію. Російська пропаганда систематично використовує прийом знецінення української сучасності шляхом возвеличення історії СРСР. У пропонованому дослідженні увагу приділено аналізу телепрограм, присвячених двом святам, що стають маркерами суспільної думки, – *Дню Незалежності* та *Дню Перемоги*. Проаналізовано святкові концерти «*Мрія про Україну», «Україна від А до Я», «Перемога. Одна на всіх»* на телеканалі «Інтер», який активісти неодноразово звинувачували в поширенні в інформаційному просторі

антиукраїнських наративів. Зокрема, громадськість періодично влаштовує пікетування офісу телеканалу з гаслами «*Інтер – говорить устами Кремля*», «*Російські фільми на Інтері – наші герої на цвинтарі*».

1. День Перемоги. Розглянемо детально основні наративи та коди концерту *«Перемога. Одна на всіх».* Концепт «Велика Перемога» посідає важливе місце в російській пропаганді. Він дає можливість заглибити українського реципієнта у психокультуру агресора, нав'язуючи наратив про спільну історію двох народів.

Вербалізується цей концепт у словах, словосполученнях і реченнях, які актуалізують образи радянської дійсності. Одним із головних нав'язуваних символів є «*Велика Вітчизняна війна*» (далі – ВВв). Він був вигаданий радянською пропагандою, аби змістити часові рамки Другої світової війни та зняти відповідальність за її розв'язання з СРСР. У сучасній українській історіографії використовують термін «*Друга світова війна*». Однак російська пропаганда систематично нав'язує мем «Великої Вітчизняної», у т. ч. й під час щорічних концертів до Дня Перемоги на підконтрольних телеканалах. Цей термін активно нав'язують разом із лексемами, що вербалізують інші символи радянської доби, зокрема створюючи ефект «величі» Червоної армії:

рос. **Ни в одной армии мира** не было столько подвигов самопожертвования, сколько их было **в Красной армии**. Беспримерное **мужество**, искренняя **преданность** своему Отечеству позволили **советским людям** победить в этой войне и назвать ее **Великой Отечественной**… Эта война навеки **останется Великой Отечественной,** и победа в ней навеки останется **великой.** Наша **память** – это наш рубеж. Наше дело было и остается **правым**.

Отже, в контексті ВВв вербалізовано такі символи: *«Червона армія», «радянські люди», «наша пам'ять», рос.«правое дело»*. Позитивного відтінку цим символам надано за рахунок вживання їх у позитивному контексті, створеному за допомогою лексем *мужність, щира відданість Вітчизні, подвиг самопожертви, перемогти.* Використання терміна «*радянські люди*» утверджує ідею про єдиний радянський народ як синонім російського. Таким способом поняття українського народу взагалі нівелюється. Зокрема, якщо в концертах «Перемога. Одна на всіх» попередніх років слова «український» та «Україна» траплялися рідко, то в 2020 р. їх взагалі не було використано. А отже, поняття українськості стирається. Ведучі вживають такі слова і сполуки, як *радянські прикордонники, російські солдати,* однак словосполучення *український солдат* жодного разу не звучить:

рос. Двое **брестских пограничников** дали бой колонне немецких мотоциклистов. **Красноармейцы** были ранены. **Гитлеровцы** взяли их в плен. Офицер отдал приказ **расстрелять**. Перед смертью **советские пограничники** вели себя **уверенно и спокойно**. Они до последнего **смеялись над врагом**. Вечером после **расстрела** немецкий офицер написал в своем дневнике: «Эти **русские солдаты** совсем **не боялись** нас. Это была не бравада и напускная храбрость».

Незважаючи на вживання прикметника *брестський*, утвореного від назви білоруського міста Брест, у тексті немає згадки про *білоруських солдатів* чи *білоруський народ*. Так само, як і про *український*. Хоч протягом концерту назви білоруських і українських міст звучать неодноразово. Замість слова *Україна* використано узагальнені лексеми *рос. Родина, Отчизна, страна.* Така гра – вживання топонімів і навмисне упускання етнонімних характеристик – працює на загальну мету концерту: нав'язування ідеї про єдиний Радянський Союз і російського солдата як його представника. Тобто поняття *українець* і *білорус* не мисляться як окремішні, а мають автоматично входити в концепт «*російський / радянський солдат*».

Ще одним яскравим фактом у двох вищенаведених уривках є надмірна героїзація цих солдатів, побудована на основі використання лексем, що викликають глибоку емоційну реакцію. Слова *поранені, наказ розстріляти, перед смертю, після розстрілу* «витягують» із реципієнта співчуття та почуття гніву через несправедливість, а потім ці емоції замінюється захватом, який викликають лексеми, що вказують на неабияку мужність: *сміялися з ворога, не боялися, хоробрість, впевнені, спокійні*. Для підсилення ефекту сценаристи навіть вдалися до «олюднення» ворога: слова *вороги, гітлерівці* замінені словосполученням *німецький офіцер*. Це дає можливість показати, що навіть німецькі військові визнали подвиг радянських солдатів.

У попередні роки на цих концертах слово *Україна* згадувалося, але переважно в негативному контексті: *«рос. Сегодня в Украине* ***вандалы*** *могут* ***безнаказанно разрушать памятники нашим героям****, тем, кто ценой своей жизни защитил*

мир от ***фашизма»***. Тобто сучасна Україна, за сценарієм телеканалу, асоціюється з *руйнуваннями, вандалами* та *фашизмом*. Повідомлення побудоване за принципом, коли хтось із концепту «чуже» здійснює напад на символи із концепту «своє»: *вандали* нападають на *пам'ятники героям*. Як наслідок, відбувається заклик діяти проти: «*рос. И сегодня мы* ***не можем позволить****, чтоб улицы* ***наших*** *городов называли именами* ***фашистских преступников****, а их портреты* ***безнаказанно*** *проносили во время* ***факельных шествий*** *по* ***нашей*** *столице»*. Тому маємо асоціативний зв'язок: *Україна – вандали – фашизм – фашистські злочинці – руйнують – факельна хода*. Усі ці символи протиставлено конструкціям «*наші* міста*», «наша* столиця*»*. Отже, тих, хто впроваджує декомунізацію, кваліфіковано як «*чужих*».

Топонім *Київ* згадується протягом концерту кілька разів, однак тільки як місто Радянського Союзу, а не України: *«рос. Киев – город, который стоит на реке, вода которой была красной от крови* ***советских солдат****. <…> И Киев не может быть городом, где* ***переименовывают*** *улицы, названные в честь освободителей, и* ***заливают цементом вечный огонь****. Киев –* ***НЕ город-предатель****. Киев – город-герой».* У наведеному уривку асоціативним маркером топоніма *Київ* стає словосполучення *радянські солдати*. Тобто радянське місто. А отже, процеси декомунізації трактовано як чужі та зрадницькі. Ці законні дії відмови від комуністичних символів прирівнюють до дій *вандалів*. Такі асоціації вдається викликати за рахунок використання конструкції «*заливають цементом «Вічний вогонь»*». Прийняття декомунізації в Києві прирівняне до зради, і тут же йде «ударна» теза, що Київ за своєю суттю не може бути «*зрадником»*, бо насправді він «*герой*». Декомунізація подається як відмова від своєї суті – історії, пам'яті.

Подібний наратив «відмови від своєї пам'яті» протягом концерту звучить не раз. Особливого апогею досягає у фіналі:

рос. Дорогие ветераны, <…> вместе мы **защищаем правду** о войне, **отстаиваем памятники,** противостоим тем, кто **хочет забрать у нас праздник победы**. <...> Нам необходимо, чтобы вы как можно дольше были с нами, чтобы наши дети <…> могли общаться с **настоящими победителями**. <...> **Чувство принадлежности к народу-победителю** передается через поколение.

Тобто створюється хибна картина сучасної української дійсності, у якій нібито домінантними є такі концепти: *бажання відібрати свято, вандалізм, зруйновані пам'ятники, знищення пам'яті*. Наратив «відбирання свята» вигаданий російською пропагандою у відповідь на те, що Україна у 2015 р. доєдналася до європейської моделі вшанування цих подій, визначивши 8 травня Днем пам'яті та примирення. І, як висновок, автори сценарію пропонують цьому *протистояти*. Отже, повідомлення знову будується за принципом антитези: відчуття небезпеки, асоційоване з незалежною Україною, та відчуття «*належності до народу-переможця»,* яке асоціюється з Росією та СРСР. Так вибудовуються маркери: *Україна – небезпека,* а *СРСР / Росія – велич*.

У текстах промов ведучих багато разів звучать російські та білоруські топоніми. Серед них і марковані *Ленінград, Сталінград*, які вже є своєрідними містами-символами. Однак більшість згаданих географічних назв (*Воронеж, Омськ, Полоцьк, Смоленськ* та ін.) не мають стосунку до переломних моментів у Другій світовій війні. Тому їхнє уведення в текст має одне завдання – створити атмосферу часів Радянського Союзу, коли всі міста в союзних республіках вважалися «*своїми», «нашими*». Перелік цих назв розбавлений українськими топонімами, що також створює атмосферу належності до єдиної радянської країни. Ефект сприймання російських чи білоруських міст як своїх досягнуто за рахунок розповідей історій, які в тих містах відбулися. Героями цих історій найчастіше стають представники соціальних груп, котрі викликають високий рівень емпатії. Вербалізується це поняття за рахунок використання слів: *діти, сироти, дівчинка, лялька, маленький хлопчик, мати, всиновлення, родина, дитячий будинок*. Ці слова звучать в одному контексті з лексемами, що створюють загрозливу атмосферу: *танк, обстріли, спустили собак, розстріляли.* Співчуття до цих людей допомагає прийняти їх як своїх, а отже, прийняти і спільну історію, нав'язану концепцією про «один народ». Підсилює цей ефект і текст виконуваних пісень. Зокрема, в одній звучать слова *рос.* «*Мой родимый край, место отчее, ты и праздник мой и броня.* ***Память общая, Песня общая*** *у моей земли и у меня»*. Тут ідея спільної історії впроваджується за допомогою словосполучень «*память общая», «песня общая*» в поєднанні зі сполукою «мой *родимый край»*.

Засоби вербалізації основних концептів, обраних для нав'язування радянської парадигми, представлені в табл. 1 і 2.

Таблиця 1

Вербалізація радянських наративів

	Наративи	Вербалізація
1	Червона Армія мала найбільше подвигів	Ни в одной армии мира не было столько подвигов самопожертвования; російські солдати не боялися; поводилися впевнено і спокійно; вони знали, що за них помстяться; мужність, відданість
2	Перемогу здобули РАДЯНСЬКІ люди	Брестські прикордонники; червоноармійці; радянські прикордонники, російські солдати, кров радянських солдатів, визволителі
3	Велика Вітчизняна війна	Пам'ять, рубіж, велика перемога, праве діло
4	Належність до народу-переможця	Справжні переможці, народ-переможець, зберегти зв'язок поколінь, спільна пам'ять, спільна пісня

Таблиця 2

Вербалізація наративів про Україну

	Наративи про Україну	Вербалізація	
		Суб'єкти	Дії
1	Україна фашистська держава	Вандали, фашистські злочинці	Руйнують пам'ятники Влаштовують факельну ходу
2	Україна знищує правду про війну	Зрадники	Заливають цементом вічний вогонь Перейменовують вулиці Забирають Свято Перемоги

2. День Незалежності. Основною метою телешоу, присвячених Дню Незалежності України, окрім нав'язування радянських маркерів, є також формування ненависті до України, повне розчарування її незалежністю. І все це на фоні пропаганди наративу радянської величі. Розглянемо два показові концерти – «*Мрія про Україну*» (2015) та «*Україна: від А до Я*» (2016). Ці шоу телеканал «Інтер» продовжує щороку ставити в ефір 24 серпня.

Революція гідності, а згодом проявлений українцями опір російській агресії сприяли підйому патріотизму, бажанню відстоювати українську незалежність. З цього моменту російська пропаганда особливо агресивно почала працювати на зворотний результат – змусити українців ненавидіти незалежну Україну. Ці ідеї були майстерно втілені під час концерту «Мрія про Україну». Приховані смисли закладені вже в назву шоу. За допомогою лексеми «*мрія*» глядачеві нав'язується думка, що Україна – це якесь нереальне, нездійсненне прагнення, витвір фантазії. Натомість протягом усього шоу в позитивному світлі зображена доба СРСР як цілком реальна.

Сценарій побудований за принципом поступового нагнітання емоцій. На початку використано лексеми, які несуть важливі українські символи. Однак поступово символіка концерту змінюється, і починається активне нав'язування маркерів радянської епохи: *«(рос.) Помните, как в* ***детстве****: если* ***дружба****, то навсегда, если* ***любовь*** *– то вечная.* ***Благородству*** *мы учились у* ***трёх мушкетеров****,* ***верности*** *и принципам у* ***двух капитанов****… (укр.) А на канікулах жодного дня без «****Пригод електроніка****», «****Аліси****…» або «****Дітей капітана Гранта****».* У наведеному уривку лексема «*дитинство*» викликає у глядача спогади про переважно приємний період життя. Згадка типових радянських кіносимволів («*Три мушкетери», «Два капітани», «Пригоди Електроніка»* та ін.) посилює ці відчуття. Враховуючи, що виражені словами концепти «*дружба», «любов», «шляхетність», «вірність»* уведені у спільний контекст зі згадкою про радянські фільми, можна зробити висновок, що реципієнту нав'язується думка про існування таких високих понять виключно в радянську добу.

Після тривалого возвеличення епохи СРСР ведучі вдаються до згадування сучасної України в негативному світлі: *«(укр.) Багато українців зустрічають цей день далеко від рідного дому. Вони* ***заробітчани****. (рос.) Представьте, сколько детей растет* ***без материнского тепла*** *и* ***отцовского слова****. (укр.) Як би нам хотілося, щоб наші люди мали можливість гідно працювати в Україні, щоб мільйони батьків після роботи увечері поверталися до рідного дому, а не в* ***найману квартиру десь в Італії*** *чи* ***в Португалії»****.* Отже, основними символами доби незалежності стають: «*мільйони заробітчан», «батьки у найманих квартирах Італії», «діти без материнського тепла», «діти без батьківського слова»*. Як наслідок, Україна зображена як держава, у якій не можна прогодувати сім'ю. Тема заробітчанства надзвичайно болюча для суспільства, і такий акцент на

ній під час концерту до Дня Незалежності зроблений навмисне з метою викликати незадоволення Україною.

Особливе місце у сценарії відведено темі сучасної російсько-української війни. Протягом концерту постійно актуалізується думка, що війна – просто наслідок політичних амбіцій, а не збройної агресії іншої держави: *«(рос.) Ничьи **политические амбиции** не стоят **жизни людей**»*. Антитеза «*політичні амбіції*» – «*життя людей*» викликає негативні емоції стосовно української влади, яка посміла чинити опір агресору.

Утверджується думка, що в добу СРСР, на відміну від незалежної України, війни не було: *«(рос.) Для нас, детей **того времени, не знавших войны,** слова этой песни были просто красивыми стихами… (укр.) <…> не міг навіть уявити, що за 30 років ми з вами будемо **боятися за життя наших** близьких. (рос.) <…> наши **дети** узнают, что такое **артобстрелы, мины, беженцы**»*. Текст знову побудований на контрасті. Радянська доба подається як період миру і спокою, де «*діти не знали війни*». Російськомовний ведучий говорить про те, як добре було в СРСР, а далі українськомовна ведуча занурює глядача в сучасні воєнні реалії. Вживання лексеми *діти* в одному контексті зі словами *артобстріли, міни* та *біженці* викликають співчуття і покликані схилити суспільство до швидшого прийняття миру на умовах агресора, що підтверджують прикінцеві рядки: «*Але ми усі з вами **дозволили** цьому статися. І ми маємо це **припинити**. <…> Якщо ти дуже хочеш миру, ти уже припиняєш війну*». Виголошене звинувачення «*ми дозволили цьому статися*» вкладене в уста саме українськомовної ведучої. Так провина за війну перекладається з Росії на Україну. І утверджується думка, що припинити війну може тільки сама Україна. І якщо вона її не припиняє, значить, «*не дуже хоче*».

Отже, використані в шоу лексеми нав'язують думку, що нібито найкращі сторінки в історії України пов'язані з СРСР, а доба незалежності – це тільки заробітчани та війна. Основні асоціати, нав'язувані протягом концерту, подані в табл. 3.

У 2016 р. телеканал «Інтер» презентував до Дня Незалежності шоу «**Україна: від А до Я**». Основою сценарію стала українська азбука, де кожна буква символізує один символ. Однак справді українського у пропонованих символах не так і багато, а чогось, що було б пов'язане із незалежністю, взагалі немає. Більшість символів акцентують увагу на радянському минулому, на спільній із Росією пам'яті. Зокрема, буква **Б** репрезентує монументальну скульптуру *Батьківщина-мати.* Цей образ занурює глядача в контекст «великої перемоги», яку знову ж таки намагаються зробити об'єднавчим фактором російського й українського дискурсів. Букву **В** представили твором «*Вечори на хуторі біля Диканьки*», розмова про який звелася тільки до з'ясування питання: український чи російський письменник Гоголь? Ведучий наводить слова самого письменника: *«рос. **Обе природы** слишком щедро одарены Богом – и как нарочно каждая из них порознь заключает в себе то, чего нет в другой. Явный знак, что они **должны пополнить одна другую».*** Конструкція «*обе природы*» символізує Україну і Росію, які не можуть існувати «*порознь*», а «*повинні доповнювати одна одну*». Що є відвертим закликом – Україна і Росія не можуть одна без одної.

Найбільш цинічною була описана велич «*Дніпрогесу*» під буквою **Д**: «*рос. Днепрогэс открыли 1932 году, а уже в 1941-м плотину пришлось взорвать, чтобы она не досталась **врагу***». Ключовий концепт у наведеному уривку – «*ворог*». Те, що сто тисяч людей будували майже 5 років, було підірване радянською владою, а отже, потрібно якось виправдати цю дію. І образ *ворога* гарно справляється з цією роллю. Ведучі промовчали, що підрив електростанції мав жахливі наслідки: майже 100 тисяч українців загинули під 30-метровою хвилею води, бо радянська влада їх просто не попередила про підрив. Хоч, на думку деяких істориків, німці не збиралися на той момент захоплювати Запоріжжя, а увійшли туди аж через два місяці. Але завдяки лексемі «*ворог*» вдається перекласти відповідальність за людські трагедії на німців. Для ще більшого виправдання концепт ворога знову уводиться фразою *«Потім її підірвали ще раз, вже **гітлерівці,** під час відступу»*.

У контексті розмови про Дніпрогес глядача змушують прийняти той факт, що своїми

Таблиця 3

Мовні засоби нав'язування асоціатів під час концерту «Мрія про Україну»

	Період	Вербалізація асоціатів
1	Доба СРСР	дружба, любов, благородство, вірність
2	Доба незалежної України	війна, політичні амбіції, артобстріл, міни, біженці, страх за життя, заробітчанство, неможливість прогодувати сім'ю, діти без материнського тепла і батьківського слова

промисловими об'єктами Україна завдячує тільки СРСР: *«(рос.) Можно сказать, что украинская промышленность, **построенная с нуля**, во многом началась именно с «Днепрогэса»*. Блок, присвячений Дніпрогесу, завершує пісня «Родная страна», у тексті якої звучать такі рядки: *«(рос.) Недаром во все времена **победа** приходит в **сраженье**. **Родная Отчизна, родная страна**, Мы славим твоё возрожденье»*). Отже, ця тематична частина знову нав'язує концепт «*великої перемоги*». Відсилка до цього наративу здійснюється за допомогою використання лексем *гітлерівці, ворог*, *перемога*. Вживання конструкцій «*родная Отчизна»*, «*родная страна»* розмиває образ батьківщини, укорінюючи його в радянський дискурс.

Букву **Є** автори асоціювали з іменем філософа *Миколи Бердяєва,* про якого згадали лише для того, аби показати негативні явища сучасної України: *«(рос.) Бердяев писал: «Мне пришлось жить в эпоху **катастрофическую** и для моей Родины, и для всего мира <…> Я видел трансформации, **приспособления** и **измены** людей».* Після того, як глядач сприйняв негативні концепти – *катастрофа, пристосування, зрада*, – йому говорять, що нині в Україні відбувається те саме: *«(рос.) Он писал, **как будто о нас сегодняшних**. Эпохи, столь наполненные событиями, изменениями, <…> **несчастны** и **страдальческие**».* Тобто із сучасною Україною асоціюють такі поняття, як *нещастя, страждання*. І підсилює увесь викликаний сучасною ситуацією трагізм виконання пісні із красномовною назвою «*Реквієм*».

Лексему «*житниця*», представлену літерою **Ж**, так само використано для возвеличення радянської доби та знецінення української незалежності: *«(рос.) Еще **недавно** Украину называли **житницей**. Сельское хозяйство в **УССР** обеспечивало около 50% пшеницы <…> во всей **стране**… Наша страна – мировой **лидер по запасам чернозема**, а **любовь к труду** и **земле** всегда была отличительной чертой украинцев. (укр.) Мільйони українців **хочуть працювати** на своїй землі»*. Лексема *недавно* в поєднанні з дієсловом у формі минулого часу *називали* знову занурює глядача в дискурс величного минулого. Конструкції «*страна-лидер по запасам чернозема*» і «***любовь к труду** и **земле** – отличительная черта украинцев»* створюють картинку, яка демонструє, що у нас і далі є все, щоб знову стати величними. Однак за рахунок вжитого у висловлюванні складеного дієслівного присудка *хочуть працювати*, який виражає тільки волевиявлення, але не говорить про доконаний факт, створено ефект ситуації, де нібито якісь фактори не дають людям працювати та знову зробити країну житницею. Враховуючи увесь попередній контекст, можна зробити висновок, що автори намагаються переконати реципієнта, нібито цим «фактором», який гальмує розвиток, є саме незалежність України. А отже, насаджується думка про необхідність повернення до радянської епохи.

Згадка про російського письменника, уродженця Києва М. Булгакова (котрий відкрито виступав проти борців за українську незалежність) покликана знову ж таки вказати на нібито наявність негативних явищ у незалежній Україні: *«(рос.) <…> многие его слова оказались пророческими. И порой кажется, что они написаны **о нас с вами**. (укр.) **Заборони, чорні списки, відмови у видавництвах**. Можливо, саме **тому він і пішов з життя** так рано»*. Образ сучасної України, який намагаються створити пропагандисти, увиразнюють такі лексеми: *заборони, чорні списки, відмови.* З початком російської агресії справді було багато гучних справ щодо заборони сепаратистських і терористичних дій. Ці дії заборонені не тільки в Україні, а й у кожній цивілізованій державі. Однак пропаганда намагається виставити захист країною своїх інтересів як неправильну дію, за яку має стати соромно. Ця емоція посилюється фразою «***тому він і пішов з життя** так рано»*. Отже, створюється асоціативна прив'язка: *держава захищає свою незалежність – це погано – бо можуть загинути хороші люди*.

Апофеозом антиукраїнської пропаганди стали маркери, нав'язані під час представлення останніх букв алфавіту. Буква **Ю** символізує *ювілей* незалежності. Цю дату змогли використати, аби знову нав'язати незадоволення українською самостійністю: *«укр. Давайте згадаємо себе 25 років тому: якими ми були, про що мріяли, яким бачили своє майбутнє, яким **уявляли майбутнє України**, яка **щойно з'явилася** на карті світу».* Зрозуміло, що після двох годин нав'язування думки про те, як було добре за Союзу та як погано тепер, у глядача після цих слів з'явиться почуття розчарування незалежністю. Факт отримання Україною самостійності подається як щось таке, на що ми не могли впливати: *«(рос.) 25 лет назад многие из нас были еще **детьми**. Мы были **по-детски открыты** и **искренни**. И **принимали** друг друга такими, как мы **есть**. (укр.) За чверть століття для кожного з нас багато що змінилося:*

Таблиця 4

Мовні засоби нав'язування асоціатів під час концерту «Україна від А до Я»

	Період	Вербалізація асоціатів
1	Україна в російсько-радянському дискурсі	житниця, перемога, побудована з нуля промисловість, «родная Отчизна», «родная страна», не міг змагатися ніхто у світі, їй треба дати шанс, «особая одесская национальность»
2	Доба незалежної України	катастрофічна епоха, пристосуванство, зрада, нещастя, страждання, реквієм, заборони, чорні списки, відмови, не всі мрії збулися

змінилася країна, ***не всі наші мрії збулися****, але ми подорослішали і* ***самі можемо вирішувати****, яким буде наше життя*». Слова «*детьми», «по-детски», «открыты», «искренни», «принимали, как есть»* вербалізують думку, що незалежність тоді обрав хтось інший, а ми були дітьми та просто щиро повірили в те, що зробили дорослі, однак «*мрії не збулися*». Якщо врахувати, що в багатьох людей власні мрії так і залишаються недосяжними, то ця нереалізованість власного життя починає трактуватися як результат незалежності. І глядач тут же винить у своїх поразках і життєвих невдачах незалежність, а не себе. І після викликаного розчарування пропагандисти дають пораду, що все можна змінити, бо зараз ми «*самі можемо вирішувати».* Тобто повернутися назад в радянську парадигму: *«(рос.) И сегодня самое время вспомнить, какими мы были, во что верили и дать еще один шанс нашим мечтам,* ***дать шанс*** *себе и* ***своей стране****». «Дати шанс»* пропонується саме *«своей стране»,* а не *«Україні».* Враховуючи двогодинну накачку асоціатами *країна – це СРСР*, можна зробити висновок, що йдеться про шанс для Радянського Союзу. На підтвердження у фіналі концерту, присвяченому Дню Незалежності України, звучить пісня часів радянської доби «*Прекрасное далеко*».

Протягом концерту не згадується жодного символу, який би асоціювався з утвердження української незалежності. Лише деякі умовно можна назвати такими, що дійсно сприяють формуванню національної ідентичності та самоідентифікації (наприклад, «Хортиця», «Щедрик», «Червона рута»). Решта, хоч і пов'язані з Україною, все одно утверджують радянські або російські символи. Особливо руйнівним є вербалізований ведучими символ «*одеського гумору*» (буква **О**). Автори здійснюють свідоме розмивання поняття національності: *«(рос). <…> огнем и смехом закалялась* ***особая одесская национальность****»*. Термін «*одесская национальность»* виводить Одесу за межі поняття «українського міста», створюючи небезпечний прецедент для дії ворожої пропаганди.

Показовою також є двомовність обох шоу: ведучий завжди говорить російською, а ведуча – українською. Таке змішування мов покликане стерти межу між нашим і чужим, зробивши усе спільним, братським.

Основні асоціати, нав'язувані протягом концерту, подані в табл. 4.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що за умов інформаційної агресії ворог використовує в Україні підконтрольні йому медійні ресурси для руйнування українських національних і державотворчих наративів. Натомість здійснює нав'язування суспільству російсько-радянських символів, за допомогою яких формує російськоцентричну мовну картину світу в українських громадян, що дозволяє втримати їх у спільній із агресором психокультурі.

Серед основних мовних прийомів упливу можна виділити такі: а) знецінення української незалежності шляхом використання лексем із негативною семантикою, які вербалізують негативні факти суспільної дійсності (*заробітчанство, зрада, страждання*); б) формування хибних наративів про Україну, що так само викликають негативну реакцію суспільства («*Україна – країна фашизму*»); в) утвердження позитивного іміджу радянської доби за рахунок вживання лексем, які вербалізують позитивні символи (асоціатами України в добу СРСР стають *успіх, велич, житниця, спокій* тощо); г) нав'язування російського симулякру про «один народ», тобто про спільну історію українців і росіян (використання форм присвійного займенника *наш* стосовно символів СРСР)*;* використання прикметника *спільний* (*спільна пам'ять, спільна пісня*); ґ) спільне вживання українських і російських топонімів і антропонімів у контексті представлення поняття «країна».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільчинська Т. Концепт – війна: особливості мовної об'єктивації в газетному тексті. *Лінгвістичні студії. Linguistic Studies*. 2017. № 34. С. 110–114.
2. Почепцов Г. Когнитивные войны в соцмедиа, массовой культуре и массовых коммуникациях. Харьков : Фолио. 2019. 314 с.
3. Почепцов Г. Смисли і війни: Україна і Росія в інформаційній і смислових війнах. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2016. 316 с.
4. Яворська Г. Концепт «війна»: семантика і прагматика. *Стратегічні пріоритети*. 2016. № 1 (38). С. 14–23.
5. Fabiszak M. A Conceptual Metaphor approach to war discourse and its implications. Poznan : Wydawnictwo Naukowe UAM. 2007. 270 p.
6. Lakoff, G. Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the gulf. *Journal of Cognitive Semiotics*. 1992. № IV (2). P. 5–19.
7. Silberstein S. War of words. Language, politics and 9/11. London – New York : Routledge. 2002. 216 p.

REFERENCES

1. Vilchynska T. Kontsept – viina: osoblyvosti movnoi obiektyvatsii u hazetnomu teksti [Concept "War": Peculiarities of lingual instantiation in newspaper text"]. *Linguistic Studies*, 34, pp. 110–114 [in Ukrainian].
2. Pocheptsov H. Smysly i viiny: Ukraina i Rosiia v informatsiinii i smyslovykh viinakh [Meanings and War: Ukraine and Russia in information and semantic wars]. Kyiv, Publishing House "Kyiv-Mohyla Academy". 2016. 316 p [in Ukrainian].
3. Pocheptsov H. Kognitivnye voyni v sotsmedia, masovoy kul'ture i massovykh kommunikatsiyakh [Cognitive wars in social media, mass culture and mass communication]. Khar'kov: Folio, 2019. 314 p [in Russian].
4. Yavorska H. Kontsept "viina": semantyka i prahmatyka ["War" concept: semantics and pragmatics]. *Strategic priorities*, 2016, № 1 (38), pp. 14–23 [in Ukrainian].
5. Fabiszak M. A Conceptual Metaphor approach to war discourse and its implications. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2007. 270 p.
6. Lakoff, G. Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the gulf. *Journal of Cognitive Semiotics*, 1992, IV (2), pp. 5–19.
7. Silberstein S. War of words. Language, politics and 9/11. London – New York: Routledge. 2002. 216 p.

УДК 81'362'25=161.2=111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214488

Оксана КОВТУН,
orcid.org/0000-0002-9139-8987
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії і практики перекладу факультету іноземних мов
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) o.kovtun@donnu.edu.ua

Олеся БОЙВАН,
orcid.org/0000-0002-3512-0315
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і практики перекладу факультету іноземних мов
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) olesiaboivan@gmail.com

ЗАЙМЕННИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті охарактеризовано займенник (займенникове слово) як особливу самостійну частину мови, визначено розподіл займенників на групи за значенням, а також особливості цього розподілу в українській та англійській мовах, визначено ізоморфні та аломорфні риси займенників у вищезгаданих мовах, порівняно їх словотвірні та словозмінні характеристики, відмінності в системах граматичних категорій займенників української та англійської мов.

Зазначено, що особливість займенників як класу лексем полягає в тому, що вони не пов'язані жодною з вищезазначених ознак. Щоправда, вони мають певні граматичні особливості, але факт, що їх об'єднує, – це те, як вони позначають реальність. Тобто займенники – це слова, що служать для позначення речовин, якостей, кількості, обставин тощо, при цьому не називаючи чи описуючи їх, а лише даючи вказівку на них.

Вивчення займенників викликає значні труднощі, які виникають вже з того моменту, коли робиться спроба визначити значення займенників як окремої частини мови у зв'язку з тим, що одні слова цього класу мають багато спільного з іменниками, інші – з прикметниками, причому в них відсутнє номінативне відношення до постійних предметів або якостей.

Мета статті – порівняти функції та роль займенників в українській та англійській мовах, описати їх семантику та особливості взаємодії з іншими частинами мови, охарактеризувати поділ займенників на групи та розряди, визначити їхні ізоморфні та аломорфні риси.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновки, що займенники – це сукупність слів, співвіднесених із різними частинами мови, що пояснює їх не об'єднання жодними морфологічними категоріями чи синтаксичними функціями. Особливістю займенників є те, що варіанти однієї лексеми можуть співвідноситися з різними частинами мови.

Незважаючи на те, що більшість розрядів займенників збігаються в українській та англійській мовах, однак в обох є аломорфні групи. Українські займенники відрізняються за словотвірними та словозмінними характеристиками. Вони відмінювані, однак кожна окрема група займенників має відмінкові особливості.

В обох мовах ми розрізняємо прості, складні і складені займенники за їх морфологічною будовою (simple, complex and compound pronouns). Також у цих мовних системах немає похідних займенників (derivative pronouns), оскільки афіксація не використовується для утворення займенників ані в англійській, ані в українській мовах. Однак у системі граматичних категорій займенників знаходимо певні відмінності.

Займенники не об'єднуються ані морфологічними категоріями, ані синтаксичними функціями, подібними до інших повнозначних частин мови. Вони становлять окремий клас слів із своєрідними значеннями та посиланнями на реальний світ та його явища.

Ключові слова: *займенник, займенникове слово, повнозначна частина мови, розряди займенників, семантичне значення, порівняльна граматика.*

Oksana KOVTUN,
orcid.org/0000-0002-9139-8987
Cand. Sc. (Philological) Ph. D.,
Associate Professor at the Department
of the Theory and Practice of Translation,
Faculty of Foreign Languages,
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) o.kovtun@donnu.edu.ua

Olesia BOIVAN,
orcid.org/0000-0002-3512-0315
Cand. Sc. (Pedagogical) Ph. D.,
Associate Professor at the Department
of the Theory and Practice of Translation,
Faculty of Foreign Languages
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) olesiaboivan@gmail.com

PRONOUNS IN ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES: A COMPARATIVE ASPECT

The article describes the pronoun (the pronoun word) as a special notional part of speech, defines the division of pronouns into groups according to their meanings, as well as the peculiarities of this distribution in Ukrainian and English, identifies isomorphic and allomorphic features of pronouns in the above languages, compares their word-forming and word-changing characteristics, differences in the systems of grammatical categories of pronouns of Ukrainian and English.

The peculiarity of pronouns as a class of words is that they are not related to any of the above features. Nevertheless, they have certain grammatical features, but the fact that unites them is how they denote reality. That is, pronouns are words used to denote substances, qualities, quantities, circumstances etc. without naming or describing them but only by indicating them.

The research of pronouns causes significant difficulties that arise from the moment when an attempt is made to determine the meaning of pronouns as a separate part of speech due to the fact that some words of this class have much in common with nouns, others – with adjectives, moreover they lack nominative relation to permanent objects or qualities.

The purpose of the article is to compare the functions and role of pronouns in Ukrainian and English, to describe their semantics and peculiarities of their interaction with other parts of speech, to characterize the division of pronouns into groups and categories, to determine their isomorphic and allomorphic features.

The study allowed us to conclude that pronouns are a set of words correlated with different parts of speech, which explains their non-association with any morphological categories or syntactic functions. The peculiarity of pronouns is that variants of one word can be correlated with different parts of speech. Despite the fact that most categories of pronouns coincide in Ukrainian and English, however, both of them have allomorphic groups. Ukrainian pronouns differ in their word-forming and word-changing characteristics. They are declensional but each group of pronouns has its own distinctive declensional features.

In both languages we distinguish simple, complex and compound pronouns by their morphological structure. There are also no derivative pronouns in these language systems as the affix it is not used to form pronouns in either English or Ukrainian. However, in the system of grammatical categories of pronouns we find some differences.

Pronouns are not united by any morphological categories or syntactic functions similar to other notional parts of speech. They form a separate class of words with unique meanings and references to the real world and its phenomena.

Key words: *pronoun, pronoun word, notional part of speech, categories of pronouns, semantic meaning, comparative grammar.*

Постановка проблеми. Слова належать до класів, відомих як частини мови, відповідно до їх лексико-граматичних значень, морфологічних категорій, типових елементів будови, сполучуваності та функцій.

Особливість займенників (або займенникових слів) як класу лексем полягає в тому, що вони не пов'язані жодною з вищезазначених ознак. Щоправда, вони мають певні граматичні особливості, але факт, що їх об'єднує, – це те, як вони позначають реальність. На думку авторів «Теоретичної морфології української мови», займенники «репрезентують щось, вказуючи, а не символізуючи» (Вихованець, Городенська, 2004: 184).

Тобто займенники – це слова, що служать для позначення речовин, якостей, кількості, обставин тощо, при цьому не називаючи чи описуючи їх, а лише даючи вказівку на них.

Як лексеми словника певної мови займенники мають надзвичайно загальне значення, але в мовленні займенники вказують на конкретні предмети чи якості. Коли мовець говорить: «*I (Я)*», – він вказує на себе, тобто на конкретну людину певного віку, зросту, кольору волосся і т. д. Коли інший мовець говорить: «*I (Я)*», він також посилається на себе, але цього разу це вже інша людина з іншими особливостями. Таким чином, значення «Я», як і раніше, залишається однаковим, але об'єкти, про які йдеться, різні.

Значення такого займенника, як *such,* – «той самий вид, такий же, такий», але один мовець може використовувати *such* для позначення певного кольору, інший – для посилання на якийсь розмір, третій – для позначення певної температури тощо.

З іншого боку, одну і ту саму людину можна називати *I, you* чи *he*, залежно від того, хто говорить. Займенники *this* і *that* можуть вказувати на один і той самий об'єкт залежно від порівняного положення мовця і об'єкта. Таким чином, займенники можна визначити як слова, значення яких дуже загальні та стійкі, але посилання на них у мовленні є особливими, змінними та відносними щодо мовця та ситуації мовлення.

Ми наполягаємо на стабільності значення та мінливості і відносності посилання, хоча багато авторів говорять про відносне значення займенників. Але коли ми запитуємо: "*What is this?*", маючи на увазі спочатку дошку, потім клаптик крейди, ми вживаємо слово *this* з однаковим значенням «об'єкт, на який я вказую» або «предмет, який я демонструю», а не зі значеннями «дошка», «шматок крейди» тощо. Це лише посилання на об'єкти, а не значення слова *this*.

Аналіз досліджень. Дослідження займенника (або займенникових слів) як самостійної частини мови знаходимо у працях дослідників І. Г. Матвіяса, І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, В. М. Ожогана, О. М. Пєшковського, О. І. Смирницького, Ю. О. Жлуктенко, Б. С. Хаймович, Б. І. Роговської, Р. Аллена, Е. Бейтса, Д. Болінджера, В. Коллінсона, Дж. Лакоффа та багатьох інших, а також у великій кількості теоретичних граматик обох мов.

Займенники вивчалися в багатьох аспектах залежно від завдань, що стояли перед авторами відповідних робіт. Проблеми, які зазвичай привертали увагу лінгвістів у зв'язку з вивченням займенників, досить різноманітні: це і визначення статусу займенників у системі частин мови, а також меж цього класу слів, і проблеми семантичної класифікації займенників та їх співвіднесеності з іншими класами слів, питання їх денотативного змісту та відповідності об'єктам позамовної дійсності, проблеми функціональної суті займенників.

Вивчення займенників викликає значні труднощі, які виникають вже з того моменту, коли робиться спроба визначити значення займенників як окремої частини мови у зв'язку з тим, що одні слова цього класу мають багато спільного з іменниками, інші – з прикметниками, причому в них відсутнє номінативне відношення до постійних предметів або якостей.

Мета статті – порівняти функції та роль займенників в українській та англійській мовах, описати їх семантику та особливості взаємодії з іншими частинами мови, охарактеризувати розподіл займенників на групи та розряди, визначити їхні ізоморфні та аломорфні риси.

Виклад основного матеріалу. Етимологічно слово «займенник» означає «слово, яке використовується замість іменника». Це значення певною мірою відображає роль займенників у мові. Через виняткову мінливість посилання займенник може замінити сотні іменників порівняно стійкими або обмеженими посиланнями. Це пояснює той факт, що займенники вживаються дуже часто і становлять значну частину будь-якого тексту, хоча якщо розглядати їх як клас слів, то у словнику обох порівнюваних мов їх небагато.

Роль займенників набагато більша, ніж можна припустити із значення слова «займенник». Не завжди займенник замінюється іменником. Наприклад, який іменник замінює займенник *it* у реченні "*It rains*"? Що важливіше, займенники можуть бути замінені не лише іменниками, але й іншими частинами мови.

Традиційно в англійській мові займенники поділяються на «іменникові займенники» та «прикметникові займенники». Насправді займенники також можуть вживатися замість числівників (порівняймо: *ten apples – several apples, many apples*) та прислівників (*here, there, now, then*).

Таким чином, займенники – це сукупність слів, співвіднесених із різними частинами мови, що пояснює їх необ'єднання жодними морфологічними категоріями чи синтаксичними функціями.

Варто зазначити, що в українській мові займенник також є повнозначною частиною мови, яка не називає предмети, їх якості та кількості, а лише вказує на них. Тому диференціація займенника як частини мови спирається на його своєрідну семантику – високу узагальненість значення.

Іноді займенник співвідноситься лише з однією частиною мови, але дуже часто це не так. У межах

однієї частини мови, як відомо, варіанти однієї лексеми можуть належати до різних підкласів. Особливістю займенників є те, що варіанти однієї лексеми можуть співвідноситися з різними частинами мови. Так *this* у реченні *Is this a book?* – це займенник, тоді як у реченні *He gave me this book* – це прикметник. *Here* у *She works here* – прислівник, однак у словосполученні *from here to the university* – це іменник.

Як вказував О. І. Смирницький, межі займенників та тих частин мови, з якими вони співвідносяться, досить невиразні. Слово *this* в *this book* може розглядатися одночасно як прикметниковий займенник та займенниковий прикметник, слово *here* – як займенниковий прислівник і прислівниковий займенник (Смирницкий, 1957: 96–99).

За словами Ю. О. Жлуктенко, в граматиках обох мов розмежовано такі класи займенників: 1) personal (особові), 2) possessive (присвійні), 3) reflexive (зворотні), 4) demonstrative (вказівні), 5) interrogative (питальні), 6) relative (відносні), 7) indefinite (неозначені), 8) negative (заперечні) (Жлуктенко, 1960: 59).

Однак під час класифікації англійських та українських займенників зустрічаємо певні відмінності. Так, клас англійських займенників, які називають generalizing (узагальнюючі) (*all, each, every, both, either* та інші), має багато спільного з означальними українськими займенниками (*весь, всякий, сам, кожний, інший* тощо). Проте займенник *сам*, що також належить до означальних в українській мові, відповідає усьому класу займенників, які називаються strengthening (підсильні) (*myself, yourself* та ін.) в англійській граматиці.

Окрім усіх вищезгаданих класів, в англійській мові ще розрізняють займенники reciprocal – взаємні (*each other, one another*), distinguishing – виділький (*other, another*) та indefinite-personal – неозначено-особові (*one*) займенники. Згадані класи не виділяються граматиками з-поміж українських займенників (Karamysheva, 2012 : 110).

Тим не менш погляди, що стосуються кількості класів займенників в обох протиставлених мовах, різняться. На відміну від Ю. О. Жлуктенко, Б. С. Хаймович та Б. І. Роговська розмежовують такі класи англійських займенників, беручи до уваги семантичні особливості, а також деякі граматичні особливості: 1) personal – особові (*I*, *you*, *she*, *he*, *it*, *we*, *you*, *they.* The forms of personal pronouns in the objective case*: me, him, her, it, us, you, them*); 2) possessive – присвійні (*mine, yours, hers, his, its, ours, theirs*); 3) reflexive – зворотні (*myself, yourself, herself, himself, itself, ourselves, yourselves*, *themselves*); 4) demonstrative – вказівні (*this*, *these, that, those*); 5) interrogative – питальні (*who*, *whom*, *which*, *what*); 6) connective – сполучні (*who, what, whose, which, that, where, why, how*); 7) reciprocal – взаємні (*each other, one another*); 8) indefinite – неозначені (*all, anybody, some, somebody, anyone, nobody, another, any, each, everybody, everyone, everything, few, anything, many, none, one, several, someone*); 9) negative – заперечні (*no one, nobody, none, nothing, neither, no*); 10) generalizing – узагальнюючі (*all, every, everybody, each, everyone, everything, other, another, either, both*); 11) quantitative – кількісні (*a lot of*, *a few*, *much*, *many*, *a little*, *few, little, none, several, no, one, enough*); 12) contrasting – протиставні (*other, others, other's, others', another, another's, otherwise*). Також вони заявляють, що один і той самий займенник може належати одночасно до кількох груп. Наприклад, займенник *whose* можна трактувати як interrogative – питальний (чи connective – сполучний) та possessive – присвійний. Займенники *one, one's, oneself* можуть бути згруповані разом як indefinite personal – неозначено-особові, або їх можна класифікувати окремо: *one* як personal, *one's* як possessive, *oneself* як reflexive тощо (Хаймович, Роговская, 1967: 99–116).

Своєю чергою український мовознавець О. Д. Пономарів у книзі «Сучасна українська мова» подає такий поділ українських займенників на класи (розряди займенників): 1) особові займенники (*я, ти, ми, ви, він, вона, воно, вони*); 2) зворотний займенник (*себе*); 3) присвійні займенники *(мій, твій, ваш, наш, свій, його,її, їх, їхній*); 4) вказівні займенники (*той, отой, цей, оцей, такий, отакий, сей*); 5) означальні займенники (*увесь (ввесь, весь), усякий (всякий), кожний (кожен), жодний (жоден), інший, сам, самий*); 6) питальні займенники (*хто, що, який, чий, котрий, скільки*); 7) відносні займенники (*хто, що, який, чий, котрий, скільки*); 8) неозначені займенники (*дехто, дещо, хтось, щось, хто-небудь, що-небудь, який-небудь, будь-хто, будь-що, казна-що, казна-хто, абихто, абиякий*); 9) заперечні займенники (*ніхто, ніщо, ніякий, нічий*) (Пономарів, 2001: 162–168).

І. Р. Вихованець та К. Г. Городенська поділяють займенникові слова на підкласи, які є також традиційними для теоретичних граматик англійської мови:

1) займенникові іменники (*він, вона, воно, вони, хто, що, хтось, щось, хто-небудь, що-небудь, дехто, дещо, ніхто, ніщо* та ін.), які, «як і власне-іменники, у структурі речення виконують (у типових випадках) формально-синтаксичні

функції підмета і сильнокерованого другорядного члена речення і семантико-синтаксичні функції суб'єкта, об'єкта, адресата, знаряддя і под. Водночас поза ізольованим реченням у тексті як ряді висловлень займенникові іменники істотно відрізняються від власне-іменників, служачи засобом зв'язку речень. Це додаткова синтаксична ознака займенникових іменників щодо інших іменників. Займенникові іменники мають також споріднену із власне-іменниками категорійну семантику, виражаючи предметність» (Вихованець, Городенська, 2004: 187). Вони своєю чергою поділяються на такі групи: 1) особові; 2) зворотні; 3) питальні; 4) відносні; 5) неозначені; 6) узагальнювальні, які своєю чергою поділяються на стверджувально-узагальнювальні та заперечно-узагальнювальні (Вихованець, Городенська, 2004: 187–202);

2) займенникові прикметники (*цей, той, такий, мій, твій, свій, наш, ваш, їхній, деякий, якийсь, чийсь, весь, усякий, кожний, який, котрий, чий та інші*), які «дублюють типові морфологічні категорійні ознаки власне-прикметника і типову формально-синтаксичну функцію приіменникового валентно не поєднаного з опорним іменником другорядного члена речення та семантико-синтаксичну функцію атрибутивної синтаксеми і водночас відрізняються від власне-прикметників анафорично-вказівною функцією. <…>Семантика окремих займенникових прикметників відрізняється від семантики власне-прикметників своєю абстрактністю» (Вихованець, Городенська, 2004: 202). Займенникові прикметники поділяють на такі розряди: 1) присвійні; 2) вказівні; 3) питальні; 4) відносні; 5) неозначені; 6) означальні; 7) узагальнювальні, які мають два різновиди – стверджувально-узагальнювальні та заперечно-узагальнювальні; 8) ототожнювальні (Вихованець, Городенська, 2004: 202–208);

3) займенникові числівники (*стільки, стільки-то, скільки, скільки-небудь, скількись, хтозна-скільки, ніскільки, стільки ж*) – це «підклас числівників, який дублює типові морфологічні категорійні ознаки власне-числівників та їхні формально-граматичні й семантико-синтаксичні функції. Відмінність займенникових числівників від власне-числівників виявляється в абсолютній нейтралізації морфологічних категорій числа й роду, а також у наявності додаткової функції – анафорично-вказівної» (Вихованець, Городенська, 2004: 208). Займенникові числівники своєю чергою можна поділити на такі групи: 1) вказівні; 2) питальні; 3) відносні; 4) неозначені; 5) заперечні; 6) ототожнювальні (Вихованець, Городенська, 2004: 208–209);

4) займенникові прислівники (*так, отак, тут, там, тоді, відтоді* і под.), які, «як і власне-прислівники, у структурі речення виконують типову прислівникову формально-синтаксичну функцію придієслівного невалентно поєднаного, некерованого другорядного члена речення або детермінантного (приреченнєвого) другорядного члена речення і семантико-синтаксичну функцію обставинної синтаксеми» (Вихованець, Городенська, 2004: 209–210). Однак, на відміну від власне-прислівників, більшість займенникових прислівників відрізняються своїми синтаксичними особливостями, які, зокрема, виявляються в тому, що «деякі займенникові прислівники слугують засобом зв'язку висловлень у тексті, а інші – транспозитором, що переводить вихідне просте речення у прислівникову формально-синтаксичну позицію складнопідрядного речення і надає йому обставинної семантико-синтаксичної функції» (Вихованець, Городенська, 2004: 210). Займенникові прислівники можна поділити на такі розряди: 1) вказівні; 2) питальні; 3) відносні; 4) неозначені; 5) атрибутивні; 7) узагальнювальні, які мають два різновиди: стверджувально-узагальнювальні та заперечно-узагальнювальні; 8) ототожнювальні (Вихованець, Городенська, 2004: 210–214).

Незважаючи на те, що більшість розрядів займенників збігаються в українській та англійській мовах, однак в обох є аломорфні групи. Англійські зворотні займенники (reciprocal pronouns) – це група, яку становлять займенники *each other* та *one another*. Вони служать вираженню взаємності як, наприклад, в *They helped each other or (one another)*, або вказують на спільний та взаємний характер діяльності двох чи більше осіб як суб'єкта та об'єкта дії. В українській мові є відповідне словосполучення займенників *один одного*.

Англійські зворотні займенники мають ті самі відмінки, що й іменники (напр.: присвійний відмінок – *each other's hand*). Вони використовуються головним чином у функції додатка чи означення. Ці займенники завжди зберігають своє лексичне значення і не виконують функцій, характерних для службових частин мови. Прийменники, що приєднуються до них, завжди ставляться перед першим елементом (*each* або *one*), наприклад: *about each other – один про одного, for each other – один для одного, with one another – один з одним* (Karamysheva, 2012: 126). Це свідчить про те, що англійські зворотні займенники мають більшу смислову єдність, ніж відповідні українські сполучення. У деяких випадках англійське дієслово із займенником *each other (one another)* отримує, як український відповідник, дієслово із суфіксом -ся,

який має зворотне значення (a reciprocal-reflective meaning), напр.: *They kissed each other. – Вони поцілувалися. They have never met each other. – Вони ніколи не зустрічалися*. Але в згаданих випадках вживання англійських займенників *each other* та *one another* не є обов'язковим у реченнях (Жлуктенко, 1960: 68).

Українські означальні займенники *увесь (ввесь, весь), усякий (всякий), кожний (кожен), жодній (жоден), інший, сам, самий* використовуються в реченні в ролі узагальнено-якісних означень, крім того, у процесі субстантивації їх можна використовувати у функції підмета та додатка. Українські означальні займенники мають категорії роду, числа та відмінка, наприклад: *увесь, усе, уся, всі, увесь, усій, усьому, усім, на всьому* (Пономарів, 2001: 164).

Англійські узагальнюючі займенники (generalizing pronouns) включають такі займенники, як *all, each, either, every* та його похідні (*everyone, everybody, everything, everywhere*), які дають узагальнюючу характеристику осіб, речей, властивостей та обставин (Жлуктенко, 1960: 67–68).

Англійські кількісні займенники (quantitative pronouns) включають *much, many, (a) few, (a) little, several, enough*, які можуть функціонувати як іменникові займенники – pro-nouns (*much, many, (a) few, several, (a) little, enough*); займенникові прикметники – pro-adjectives (*much,(a) little, enough*); займенникові числівники (*many, several, (a) few*); займенникові прислівники (*much, (a) little, enough*) (Хаймович, Роговская, 1967: 113).

До англійських протиставних займенників (contrasting pronouns) належать *other (others, others, others'), another (another's)* та *otherwise*. Вони об'єднані значенням "not the object/property/circumstance indicated" (не вказаний предмет/властивість/обставина), отже, протиставляються вказівним займенникам (Хаймович, Роговская, 1967: 114).

Англійському неозначено-особовому займеннику (indefinite-personal pronoun) притаманні свої особливості. Займенник *one* вживається з узагальнено-особовим значенням (показує, що дія стосується будь-якого суб'єкта) та з неозначено-особовим значенням (відносить дію до якоїсь особи, яке не визначено точно). Використовуючись у функції підмета в неозначено-особових реченнях, він виконує функцію, яка в українській мові притаманна формам третьої особи множини дієслів (*One says... Кажуть..*) і формам другої особи однини (*One never knows... Ніколи не знаєш...*).

Займенник *one* завжди позначає якусь людину. Граматично він завжди має значення однини і вживається в називному і присвійному відмінках (*One must always keep one's word*). Цей займенник не варто плутати зі словом *one*, яке слугує заміною. Воно відрізняється від займенника тим, що не має власного значення, виконує функцію заміщення і має інші формальні характеристики (форма множини – *ones*). Займенник *one* у функції предмета широко використовується з модальними дієсловами *must, should, ought, can, may*. В українській мові згадані сполучення виражаються за допомогою незмінних предикатних слів (присудкові слова) *треба, потрібно, слід, можна*, напр.: *One must think – треба подумати; one should work hard – слід старанно працювати; one can decide – можна вирішити* (Karamysheva, 2012: 127–128).

Зворотний займенник *oneself* співвідноситься із займенником *one*. В українській мові немає жодного займенника, який міг би виразити людину таким невизначеним та узагальненим способом, як *one*. Саме тому всі подібні значення передаються в українській мові за допомогою дієслівних форм, які вживаються без підмета (Жлуктенко, 1960: 69).

Українські займенники відрізняються за словотвірними та словозмінними характеристиками. Вони відмінювані, однак кожна окрема група займенників має свої відмінкові особливості: особові займенники характеризуються: суплетивізмом – *я, мене, мені*; наявність прийменникових та безприйменникових форм відмінків – *його, до нього*; український зворотний займенник *себе* не має форми називного відмінку.

Висновки. В обох мовах ми розрізняємо прості, складні і складені займенники за їх морфологічною будовою (simple, complex and compound pronouns). Також у цих мовних системах немає похідних займенників (derivative pronouns), оскільки афіксація не використовується для утворення займенників ні в англійській, ні в українській мовах.

Однак у системі граматичних категорій займенників знаходимо певні відмінності. Категорія числа характерна лише для англійських вказівних займенників (*this, that*), видільного займенника *other*, зворотних та підсилюючих займенників (*myself – ourselves*). В українській мові категорія числа виражається вказівними займенниками (*той, цей, такий*), присвійними займенниками (*мій – мої*), деякими питальними та відносними займенниками (*який, чий, котрий*) та утвореними від них заперечними займенниками (*нічий, ніякий*) та неозначеними займенниками (*деякий, абиякий*), а також у деяких означальних займенниках (*всякий, кожний, інший, сам, весь*).

Усі згадані українські займенники також мають категорію роду, якої в англійських займенників немає. Категорія відмінка виражається в системі англійських займенників також неоднаково. Певна частина займенників, як й іменники, має називний та присвійний відмінки (indefinite, reciprocal, the indefinite-personal, defining pronouns), інші (personal, interrogative, relative pronouns) мають, на відміну від англійських іменників, називний та об'єктний відмінки (the nominative and the objective cases).

Українські займенники мають ті самі шість основних відмінків, що й іменники; кличний відмінок відсутній. Але подібно до числівників, українські займенники не мають спільної системи відмінювання. Для багатьох займенників характерний суплетивізм у їх відмінкових формах (відсутність стійкого кореня, до якого додаються відмінкові закінчення: *я – мене, він – його, хто – кого, що – чого*). Це явище певною мірою характерне також для деяких англійських займенників (порівняймо: *I – me, she – her, we – us*).

Отже, займенники не об'єднуються ні морфологічними категоріями, ні синтаксичними функціями, подібними до інших повнозначних частин мови. Вони становлять окремий клас слів зі своєрідними значеннями та посиланнями на реальний світ та його явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.
2. Жлуктенко Ю. О. Порівняльна граматика англійської та української мов. Київ : Радянська школа, 1960. 160 с.
3. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова. Київ : Либідь, 2001. 400 с.
4. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. Москва : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1957. 286 с.
5. Хаймович Б. С., Роговская Б. И. Теоретическая грамматика английского языка. Москва : Высшая школа, 1967. 298 с.
6. Allen R. The Classification of English Substitute Words. *General Linguistics*. 1961. N 5.
7. Bates E. Pronominalisation. *Linguistic Industry*. 1970. V. l. N. 1.
8. Bolinger D. That's that. The Hague. Paris : Mouton, 1972.
9. Collinson W. E. Introduction. A Study of Demonstrutives, Articles, and Other "Indicators". Baltimore: Waverley Press, Inc., 1937.
10. Karamysheva I. D. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages. Vinnytsia : Nova Knyha Publishers, 2012. 320 p.
11. Lakoff G. Pronouns and Reference. Bloomington, Indiana : Indiana Univ. Linguistics Club, 1968.

REFERENCES

1. Vykhovanets I. R., Horodenska K. H. Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy. [Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv: Pulsary, 2004, 398 p. [in Ukrainian].
2. Zhluktenko Yu. O. Porivnialna hramatyka anhliiskoi ta ukrainskoi mov. [Comparative grammar of English and Ukrainian languages]. Kyiv: Radianska shkola, 1960, 160 p. [in Ukrainian].
3. Ponomariv O. D. Suchasna ukrainska mova. [Modern Ukrainian language]. Kyiv: Lybid, 2001, 400 p. [in Ukrainian].
4. Smyrnytskyi A. Y. Syntaksys anhlyiskoho yazyka. [English syntax]. M. : Izd-vo lyt-ry na ynostr. yazykakh, 1957, 286 p. [in Russian].
5. Khaimovych B. S., Rohovskaia B. Y. Teoretycheskaia hrammatyka anhlyiskoho yazyka. [Theoretical grammar of the English language]. M .: Vysshaia shkola, 1967, 298 p. [in Russian].
6. Allen R. The Classification of English Substitute Words. *General Linguistics*. 1961, N 5.
7. Bates E. Pronominalisation. *Linguistic Industry*. 1970, V. l, N. 1.
8. Bolinger D. That's that. The Hague. Paris: Mouton, 1972.
9. Collinson W. E. Introduction. A Study of Demonstrutives, Articles, and Other "Indicators". Baltimore: Waverley Press, Inc., 1937.
10. Karamysheva I. D. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages. Vinnytsia: Nova Knyha Publishers, 2012, 320 p.
11. Lakoff G. Pronouns and Reference. Bloomington, Indiana: Indiana Univ. Linguistics Club, 1968.

УДК 811.111’37’42
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214491

Катерина КРАСНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-7787-5417
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) sumskaja26@gmail.com

Неля СТЕПАНЮК,
orcid.org/0000-0002-7418-1735
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) sumskaja26@gmail.com

Наталя ДОЛУСОВА,
orcid.org/0000-0002-4151-5049
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) sumskaja26@gmail.com

ГЛОБАЛЬНЕ ЯВИЩЕ *CORONAVIRUS* ЯК НОВИЙ КОНЦЕПТ В АНГЛОМОВНІЙ ЛІНГВОКОГНІТИВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Стаття присвячена аналізу новоутвореного концепту CORONAVIRUS в англомовній лінгвокогнітивній картині світу в його трьох основних аспектах – понятєвому, образному та конотативному. Величезна поширеність і безперечна важливість явища, що аналізується, дає привід розглядати його як самостійний концепт. Об’єктом цього дослідження було вибрано фрагмент концептуальної картини світу, що відображає уявлення та інтерпретації такого явища, як коронавірус. Предметом вивчення виступають засоби англомовної вербалізації концепту CORONAVIRUS, представлені лексикографічними одиницями та контекстами з публіцистичних видань англійською мовою. Порівняна новизна явища, що аналізується, зумовлює актуальність цього дослідження, а також той факт, що концепт CORONAVIRUS знайшов мовне вираження, перш за все, в усному мовленні, а пізніше в публіцистичному дискурсі. Це зумовило вибір матеріалу дослідження.Концепт було проаналізовано на матеріалі словників сучасного англійського сленгу та статей у британській і американській пресі. У процесі дослідження було проаналізовано 18 лексикографічних одиниць та 105 контекстів із публіцистичних видань англійською мовою. У результаті дослідження були виявлені ключові когнітивні ознаки концепту, такі як«медичний стан/хвороба», «певний часовий період», «катастрофічна ситуація». У процесі проведеного аналізу були також встановленіосновні моделі метафоризації концепту CORONAVIRUS в англійській мові, а саме: CORONAVIRUSISPLAGUE, CORONAVIRUSISWAR, CORONAVIRUS IS BIBLICAL APOCALIPCE. У рамках цього дослідження була також описана неоднозначність конотативного сприйняття концепту CORONAVIRUS. Той факт, що пандемія коронавірусу ще далека від завершення, робить подальше дослідження та діахронічне порівняння особливостей вербалізації цього концепту в англійській мові та мовленні досить перспективним.

Ключові слова: *концепт, лінгвокогнітивістика, концептуальні ознаки, моделі метафоризації.*

Kateryna KRASNYTSKA,
orcid.org/0000-0002-7787-5417
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English Lexicology and Stylistics
Odesa I.I. MechnikovNational University
(Odesa, Ukraine) sumskaja26@gmail.com

Nelia STEPANYUK,
orcid.org/0000-0002-7418-1735
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Lexicology and Stylistics
Odesa I.I. MechnikovNational University
(Odesa, Ukraine) sumskaja26@gmail.com

Natalya DOLUSOVA,
orcid.org/0000-0002-4151-5049
candidate of philological sciences,
Associate Professor at the Department of English Lexicology and Stylistics
Odesa I.I. MechnikovNational University
(Odesa, Ukraine) sumskaja26@gmail.com

GLOBAL PHENOMENON *CORONAVIRUS* AS A NEW CONCEPT IN THE ENGLISH-SPEAKING LINGUO-COGNITIVE PICTURE OF THE WORLD

The article is dedicated to the analysis of the newly formed concept of CORONAVIRUS in the English-speaking linguo-cognitive picture of the world in its three main aspects – conceptual, figurative and connotative. The fact that corona virus has spread globally and the utmost importance of the phenomenon enables its analysis as one of an independent concept. The chosen object of the current research is the fragment of conceptual world view that reflects specific perceptions and interpretations of the phenomenon of coronavirus. The chosen subject of the study is the linguistic means of English language verbalization of the concept CORONAVIRUS, represented bylexicographic units and contexts from British and American publicistic sources. The relative novelty of the analyzed phenomenon determines the fact that the concept CORONAVIRUS found its linguistic expression first of all in the oral speech, and later on in the publicistic discourse. This led to the relevance, as well as the choice of the material for this study. The concept was analyzed on the basis of modern English slang dictionaries and articles in the British and American press. In the course of the study 18 lexicographic units and 105 abstractsfrom journalistic publications in English have been analyzed. As a result of the study, key cognitive features of the concept were determined, such as "medical condition / disease", "certain time period", "catastrophic situation". The research made it possible to distinguish the main patterns of metaphorical modeling of the concept CORONAVIRUS in English, namely: CORONAVIRUS IS PLAGUE, CORONAVIRUS IS WAR, CORONAVIRUS IS BIBLICAL APOCALIPCE. The ambiguity of the connotative perception of the concept CORONAVIRUS was also described as part of this study. The fact that the coronavirus pandemic is still far from being over makes further research and diachronic comparison of the peculiarities of verbalization of this concept in the English language and speech promising.

Key words**:** *concept, linguo-cognitive science, conceptual features, metaphorical modeling.*

Постановка проблеми. Протягом останніх місяців коронавірус впевнено увійшов майже в кожну сферу суспільного життя усього світу. Така поширеність і безперечна важливість явища дає привід розглядати його як самостійний концепт.

Аналіз досліджень. За визначенням О. О. Селіванової, концепт є вмістилищем «усього обсягу інформації про певний об'єкт або клас об'єктів» (Селиванова, 2010: 293). В.А. Маслова додає, що концепт є «результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини. Він оточений емоційним, експресивним, оцінним ореолом» (Маслова, 2004: 36). З хворобою під назвою «коронавірус» сталося саме це – зіткнення певного явища з приватним досвідом представників по всьому світі. Це «зіткнення» знайшло і мовне вираження, крізь призму якого і відбуватиметься наше дослідження, бо, як зазначає дослідниця Н.В. Долусова, функціонування концептів можна проаналізувати лише «шляхом дослідження безпосередньої взаємодії мови та мислення» (Долусова, 2011: 72).

Метою статті є визначення особливостей інтерпретації концепту CORONOVIRUS в англомовній лінгвокогнітивній картині світу. Порівняна новизна явища, що аналізується,зумовлює той факт, що концепт CORONAVIRUS знайшов мовне вираження, перш за все, в усному мовленні, а пізніше в публіцистичному дискурсі. Це зумовило актуальність, а також вибір матеріалу цього дослідження.

Матеріалом нашого дослідження слугували 26 англомовних статей чотирьох періодичних видань англійською мовою *The New York Times*, *The Daily Express, ITVNEWS* і *The Washington Post* за період з 1 березня до 30 червня 2020 року, присвячені різним аспектам пандемії коронавірусу, а також словникові дефініції лексем, що мають у семантичному складі семему *coronovirus,* з інтернет-словників сучасного англомовного сленгу. Об'єктом цього дослідження було вибрано

фрагмент концептуальної картини світу, що відображає уявлення та інтерпретації такого явища, як коронавірус. Предметом вивчення виступають засоби англомовної вербалізації концепту CORONAVIRUS, представлені лексикографічними одиницями та контекстами з публіцистичних видань англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Концепт як структурно-смислове утворення має складну архітектоніку. На думку дослідника В.І. Карасика, концепт складається з трьох компонентів: понятєвого, образного та ціннісного (Карасик, 2004: 8). Образна сторона концепту актуалізує «характеристики предметів, явищ, подій, які сприймаються органами почуттів» (Карасик, 2004: 127). Поняттєва сторона концепту є виходом на мовне втілення явища (Карасик, 2004: 118), і приблизно відображається у дефініціях вербалізованої назви даного явища.

Тому аналіз концептуCORONAVIRUSварто розпочати з виявлення його прямих номінацій в англійській мові. До них ми зараховуємо лексеми *COVID-19, thevirus, coronavirus, corona, novel coronavirus, therona*. Ці лексеми відрізняються одна від одної як аксіологічним і стилістичним забарвленням, так і певними унікальними семами у складі.

Лексема *coronavirus* у нашій добірці англомовних статей на тему спалаху вірусу виявилася найуживанішою – 53 випадки. Ця лексема є назвою всієї сім'ї коронавірусів, але в нашій добірці вона була вживана лише на позначення респіраторної інфекційної хвороби, що стала причиною епідемії 2019–2020 років. Термін має метафоричну основу. Він з'явився у 1968 році і його пов'язують із фізичною формою вірусу під мікроскопом – він нагадує сонячну корону, яка з'являється під час сонячного затемнення.

Наступною за уживаністю лексемою, що вербалізує концепт CORONAVIRUS, стала лексема *COVID-19,* яка являє собою абревіатуру, утворену з перших букв слів CO-rona-VI-rusD-isease(Dictionary.com). Цифра 19 уточнює різновид цього коронавірусу, а саме вказує на той вид, що вперше був зафіксований у пацієнтів у 2019 році. Вживання цієї лексеми було зафіксовано 32 рази.

Лексеми *corona* і *the virus* були зафіксовані в текстовій добірці 15 і 12 разів відповідно. Перша з цих лексем є скороченням від лексеми *coronavirus* і має ідентичне семантичне та конотативне наповнення. Що стосується словосполучення *the virus,* то тут відбувається компресія семантичного змісту терміна *virus* завдяки визначеному артиклю *the*.

Словосполучення *novel coronavirus* також зараховуємо до елементів, що вербалізують ядро концепту CORONAVIRUS, тому що у семантичному складі воно повністю збігається з абревіатурою *COVID-19.* Прикметник *novel* відрізняє конкретний вид хвороби від інших вірусів такого типу так само, як визначений артикль *the* конкретизує термін *virus* в описаному вище елементі концептуальної структури. Це словосполучення було зафіксовано у вибірці 7 разів.

Останньою за кількістю вжитків лексемою, що вербалізує вибраний концепт у газетних текстах, виявилася лексема *rona* (або *therona*) – 5 вжитків. Ця лексема також є скороченням терміна *coronavirus*, але, на відміну від лексеми *corona,* що також є скороченням,має особливе стилістичне і конотативне забарвлення. Як пояснюють Urban Dictionary і Dictionary.com, цей термін є розмовним варіантом назви хвороби і вживається з відтінком іронії та навіть грайливості (a playful or ironic way to refer to COVID-19). Ця лексема також набуває образного значення, а саме персоніфікованого уособлення вірусу: MissRona, AuntRona (Some people have personified the virusas MissRona or AuntRona) (Stanley-Becker, Gregg, 2020*).*Цікаво зазначити, що коронавірус персоніфікується саме в жіночій, а не в чоловічій статі. Це може бути пов'язано з досить поширеною традицією зображення смерті в образі скелета жінки.

Наступною варто розглянути групу неологізмів, яка була зафіксована в інтернет-комунікації низкою англомовних лексикографічних джерел. Нами було проаналізовано чотири статті в різних англомовних інтернет-виданнях, присвячених темі неологізмів, пов'язаних із новим коронавірусом. Ці неологізми вже стали частиною лексичного складу вербалізованого концепту CORONOVIRUS, таким чином розширюючи понятійну його складову частину, а також проливаючи світло на певні конотативні відтінки аналізованого концепту. Усі знайдені нами неологізми були також зафіксовані авторитетними інтернет-ресурсами про сучасний англомовний сленг: Dictionary.com, The Conversation, Merriam-Webster's dictionary, Urbandictionary. Отже, в нашій вибірці ми віднайшли такі неологізми, що утворилися внаслідок епідемії: *cornteen, covidiot, moronovirus, quarantini, coronials, quaranteens, coronababies, covidivorce, covidorce*, *coronacation.*

Найпродуктивнішим засобом словотворення для цих неологізмів виявився блендінг. Так, лексема *covidiot* зі значенням «людина, що ігнорує правила та обмеження, які покликані захистити здоров'я від нового коронавірусу»

(Dictionary.com) є блендом лексем *coronavirus* та *idiot*. Лексема*quarantine*зі значенням «алкогольний напій, що люди вживають під час карантину і через нього» (Dictionary.com) є блендом частин слів quarantine and martini. Лексеми, що описують дітей та майбутнє покоління молоді, народжене під час карантину, -*coronababies* та *coronials*- утворилися від бленду лексем *coronovirus* і *babies* та *coronavirus* і *millennials* відповідно. Ще двома прикладами продуктивності блендінгу як засобу словотворення є лексеми *covidivirce/covidorce* та *coronacation*. Перша лексема, що означає розлучення пари, що разом провела карантин, утворилася від іменників *coronavirus* та *divorce*. Друга є результатом бленду лексем *coronavirus* і *vacation*, та має значення «вимушена відпустка під час карантину, пов'язаного з COVID-19».

Лексема *coronapocalypse,* що є блендом слів *coronavirus* і *apocalypse,* означає «кінець світу через коронавірус» (Urbandictionary.com). Цей неологізм привертає увагу наявністю алюзії на біблійний кінець світу (apocalypse), що, як буде описано нижче, є основою для однієї з трьох базових метафоричних моделей для концепту, що аналізується.

Дуже цікавими є останні два неологізми, зареєстровані словниками англомовного сленгу, – лексеми *moronovirus* та *cornteen*. Перша з них утворилася в результаті кореневого словоскладення слів *moron* і *virus*, і збігається у значенні з лексемою *covidiot*. Неологізм *cornteen* є власне спотвореним варіантом написання лексеми *quarantine*. Причому семантичний зміст нової лексеми змінюється – неологізм *cornteen* отримує значення «карантин саме під час епідемії COVID-19», а також негативне конотативне забарвлення: лексема використовується для опису «нудьги та розчарувань, пов'язаних із самоізоляцією під час карантину» (Urbandictionary.com).

На основі проведеного аналізу номінативного поля концепту CORONOVIRUS були виявлені його основні когнітивні ознаки, а саме ***медичний стан/хвороба***, ***певний часовий період***, ***катастрофічна ситуація***. Ознака ***хвороба*** найяскравіше відображена медичними термінами на позначення COVID-19. Лексеми, що описують певні нові феномени, що з'явилися або стали актуальними виключно в період епідемії коронавірусу, наприклад, *coronacation* або *coronials*, демонструють другу концептуальну ознаку - ***певний часовий період***. Третя концептуальна ознака - ***катастрофічна ситуація-***присутня в таких лексемах, як *covidiot, moronovirus, therona,* причому в останній із цих лексем ця ознака відображена іронічно.

Вичерпний аналіз будь-якого концепту неможливий без виявлення образних уявлень, пов'язаних із ним. Найяскравіше ці уявлення відображаються в метафорах, основою яких є одна з лексем, що вербалізує цей концепт (Лакофф, Джонсон, 1990).У проаналізованому матеріалі були виявлені такі метафоричні моделі концепту: [C O R O N A V I R U S = P L A G U E] , [CORONAVIRUS=WAR], [CORONAVIRUS=BIB LICALAPOCALIPCE].

Припускаємо, що основою для утворення метафори з доменом джерела PLAGUE і доменом цілі CORONAVIRUS є, по-перше, спільна природа обох феноменів: обоє вони є назвами інфекційних хвороб, а по-друге, масштаб охоплення проблемою населення земної кулі. Чума є досить широко відомим і давнім феноменом, а коронавірус є новою реалією. Метафоричне ототожнення цих двох понять робить новий термін більш зрозумілим для пересічного читача. У наведеному нижче прикладі коронавірус отримує назву «чума з Китаю»(1).

(1) Donald Trump *has once again blamed* China *for coronavirus, referring to it as "the* ***Plague from China"***(Jermey, 2020).

Проаналізований матеріал свідчить про те, що метафорична модель [CORONAVIRUS=PLAGUE] тісно пов'язана з іншою метафоричною моделлю, а саме [CORONAVIRUS=BIBLICALAPOCALI PCE]. У наступних прикладах присутні обидва домени джерела і чума трактується як частина біблійного кінця світу.

(2) *End of the world: Is coronavirus the prophesied* ***'Plague' in the Book of Revelation****?* (Kettley, 2020)

(3) *Could this* ***plague from the Bible be the coronavirus epidemic*** *sweeping around the globe?* (Kettley, 2020)

(4) *Islamic State Calls Coronavirus Pandemic a* ***Plague of Biblical Proportions*** (Seldin, 2020)

В усіх трьох прикладах алюзія до біблійного тексту, очевидно, заснована на канонічному описі кінця світу, який супроводжують чотири вершники Апокаліпсису, четвертим з яких є сама смерть або в інших варіантах перекладу "хвороба, епідемія" ("Pestilence" or "Plague") [6].

Третя зафіксована нами модель метафоризації для концепту, що розглядається, – модель [CORONAVIRUS is WAR]. Боротьба з коронавірусом прирівнюються до ведення війни (приклад 5, 6), а сам коронавірус виявляється невидимим ворогом на цій «війні» (приклад 7)

(5) *Are we* ***at "war"*** *with coronavirus?* (Tharoor, 2020)

(6) *COVID-19: "**Waging War**" Against a Virus is NOT What We Need to Be Doing* (Hutcheon, 2020)

(7) *"You're looking at the enemy," says Roberts, recalling those first encounters. "It's invisible to everyone else in the world.* (Hutcheon, 2020)

Метафора війни розширюється в подальших прикладах. Епідемію коронавірусу в США головний лікар країни порівнює з битвою при Перл-Харбор під час Другої світової війни та терористичним актом 11 вересня в Нью-Йорку (приклад 8).

(8) *U.S. Surgeon General Jerome Adams said (…): "This is going to be our **Pearl Harbor moment**, our **9/11 moment**, only it's not going to be localized".* (Tharoor, 2020)

Крім алюзій на реальні історичні події був зафіксований цікавий приклад метафоричного зображення подій, пов'язаних з епідемією, як «війни слів» *('war of words')*. Словосполучення своєю чергою є алюзією на відомий фантастичний роман Г. Уеллса «Війна світів».

(9) *In Coronavirus **War Of Words** With The U.S., China Pulls No Punches.* (Fleng, 2020)

Припускаємо, що основою для утворення метафоричної моделі [CORONAVIRUS is WAR] стало спільне сприйняття хвороби і війни як негативного феномена, якому необхідно активно опиратися. Загалом медичний лексикон містить багато спільних елементів із військовим. Загальноприйнятими і зафіксованими в лексикографічних джерелах є такі вирази як "combat the disease", "battle the disease" (Enloe, 2020), "bodydefencemechanism" (Cambridge Dictionary, 2010). Вони містять лексеми – *combat, battle, defence*, які належать до тематичної групи WAR.

Конотативна складова частина концепту, на перший погляд, виявляється однозначно негативною. Вище розглянуті порівняння вірусу такими негативними явищами, як війна, чума та кінець світу, безперечно це доводить. Проте значна кількість іронічних неологізмів, що утворилися під час епідемії, вказують на певне гумористичне забарвлення, що набуває концепт в окремих контекстах. Лексеми *the rona* (Miss Rona, Aunt Rona), *quarantine*є прикладом гумористичного погляду на вірус. Така тенденція може бути пов'язана з підсвідомим бажанням мозку послабити психологічний тиск від шквалу негативної інформації, що його атакує.

Висновки. Отже, в рамках цього дослідження було виділено базові когнітивні ознаки концепту CORONAVIRUS, а саме ***медичний стан/хвороба***, ***певний часовий період***, ***катастрофічна ситуація***. Також встановлені найрекурентніші моделі метафоризації цього концепту [CORONAVIRUS= PLAGUE],[CORONAVIRUS=WAR], [CORONA VIRUS=BIBLICALAPOCALIPCE]. Неоднозначність конотативного сприйняття цього концепту була також описана в рамках цього дослідження. Той факт, що пандемія коронавірусу ще далека від завершення, робить подальше дослідження та діахронічне порівняння особливостей вербалізації цього концепту в англійській мові та мовленні досить перспективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Долусова Н.В. Концепт «Телефонний Дзвінок» та його вербалізація в жіночих текстах (на матеріалі оповідань Д. Паркер). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Випуск 6 / за ред. проф. В. І. Гончарова. 2011. С.72–75.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. Москва : Гнозис, 2004. 390 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. *Теория метафоры*. Москва, 1990. С. 387–415
4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебноепособие. Минск :Тетрасистемс, 2004.
5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
6. Bible. Book of Revelations: 6-8. URL: http://www.vatican.va/archive/ENG0839/_INDEX.HTM
7. Dominic-Madori D.7 slang words Gen Zers coined in the coronavirus era, and what they actually mean. *BusinessInsider*. Apr 8, 2020.URL: https://www.businessinsider.com/slang-gen-z-made-to-describe-coronavirus-pandemic-2020-4
8. Enloe C. COVID-19: "Waging War" Against a Virus is NOT What We Need to Be Doing. *Women's International League for Peace&Freedom*, 23.03.2020. URL: https://www.wilpf.org/covid-19-waging-war-against-a-virus-is-not-what-we-need-to-be-doing/
9. Feng E. In Coronavirus War Of Words With The U.S., China Pulls No Punches.*The New York Times,* 17.04.2020. URL: https://www.npr.org/2020/05/11/852645612/in-coronavirus-war-of-words-china-pulls-no-punches.
10. Hutcheon S. Palmer A. Fighting the invisible enemy. –Digital Story Innovation Team. 27.04.2020. URL: https://www.abc.net.au/news/2020-04-28/putting-the-coronavirus-under-the-microscope/12158048?nw=0.
11. Jermey M. Donald Trump labels coronavirus the "Plague from China". *ITV news.*URL: https://www.itv.com/news/2020-05-13/coronavirus-donald-trump-accuses-china-of-unleashing-a-plague-upon-the-world/
12. Kettley S. End of the world: Is coronavirus the prophesied "Plague" in the Book of Revelation? *The Daily Express.* URL: https://www.express.co.uk/news/weird/1249246/End-of-the-world-coronavirus-prophecy-book-of-revelation-plague-Bible-COVID19.

13. Seldin J. Islamic State Calls Coronavirus Pandemic a Plague of Biblical Proportions. *The New York Times*, 28.05.2020. URL: https://www.voanews.com/covid-19-pandemic/islamic-state-calls-coronavirus-pandemic-plague-biblical-proportions.

14. Stanley-Becker I., Gregg A.Americans warned of 'Pearl Harbor moment' as Trump tells parts of the nation to brace for 'peak'. *The Washington Post,* 6.04.2020. URL: https://www.washingtonpost.com/politics/americans-told-to-brace-for-pearl-harbor-moment-as-trump-warns-parts-of-the-nation-to-brace-for-peak/2020/04/05/aa229d22-7774-11ea-a130-df573469f094_story.html.

15. Tharoor I. Are we at 'war' with coronavirus? *The Washington Post*. 6.04.2020. URL: https://www.washingtonpost.com/world/2020/04/06/ are-we-war-with-coronavirus/

16. TheConversation.URL: https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909

17. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2010. URL: http://dictionary.cambridge.org./

18. Collinsdictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/combat-disease

19. Dictionary.com. URL: https://www.dictionary.com/

20. Merriam-Webster'sdictionary. URL: https://thewordexplorer.blog/tag/merriam-webster-dictionary/

21. Urbandictionary.URL: https://www.urbandictionary.com/

REFERENCES

1. Dolusova N. V. Koncept "Telefonnyj Dzvinok" tajogoverbalizaciya v zhinochyxtekstax (na materiali opovidan D. Parker) [Concept PHONE CALL and its verbalization in female texts (namely, the short stories of D. Parker)].*Scientific journal of the National Dragomanov Pedagogic university.*Series # 9. Modern tendencies of language development. Issue 6 / edited byprof. V. I. Goncharova. 2011. S. 72–75. [in Ukrainian]

2. Karasik V. I. (2004). Yazyikovoy krug: lichnost, kontsept, diskurs. [Language circle: person, concept, discourse]. M.: Gnozis. [in Russian]

3. Lakoff D., Johnson M. (1990). Metafory, kotorymi my zhivem: Per. s angl. *Teoriya metaforyi.* [Metaphors we live by: translation from English. In the Theory of Metaphor] M. [in Russian]

4. Maslova V. A. (2004). Kognitivnayalingvistika: Uchebnoeposobie.[Cognitive linguistics: Training manual] Mn.: Tetrasistems. [in Russian]

5. Selivanova O. O. (2010). Lingvistychna encyklopediya [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillya-K. [in Ukrainian]

6. Bible. Book of Revelations: 6–8. URL: http://www.vatican.va/archive/ENG0839/_INDEX.HTM

7. Dominic-Madori D.7 slang words Gen Zers coined in the coronavirus era, and what they actually mean. *Business Insider.* Apr 8, 2020.URL:https://www.businessinsider.com/slang-gen-z-made-to-describe-coronavirus-pandemic-2020-4

8. Enloe C. COVID-19: "Waging War" Against a Virus is NOT What We Need to Be Doing. *Women's International League for Peace&Freedom*, 23.03.2020. URL: https://www.wilpf.org/covid-19-waging-war-against-a-virus-is-not-what-we-need-to-be-doing/

9. Feng E. In Coronavirus War Of Words With The U.S., China Pulls No Punches. *The New York Times*, 17.04.2020URL: https://www.npr.org/ 2020/05/11/852645612/in-coronavirus-war-of-words-china-pulls-no-punches.

10. Hutcheon S. Palmer A. Fighting the invisible enemy. Digital Story Innovation Team. 27.04.2020. URL: https://www.abc.net.au/news/2020-04-28/putting-the-coronavirus-under-the-microscope/12158048?nw=0.

11. Jermey M. Donald Trump labels coronavirus the "Plague from China". *ITV news.* URL: https://www.itv.com/news/2020-05-13/coronavirus-donald-trump-accuses-china-of-unleashing-a-plague-upon-the-world/

12. Kettley S. End of the world: Is coronavirus the prophesied "Plague" in the Book of Revelation? *The Daily Express.* URL: https://www.express.co.uk/news/weird/1249246/End-of-the-world-coronavirus-prophecy-book-of-revelation-plague-Bible-COVID19.

13. Seldin J. Islamic State Calls Coronavirus Pandemic a Plague of Biblical Proportions.*The New York Times*. 28.05.2020. URL: https://www.voanews.com/covid-19-pandemic/islamic-state-calls-coronavirus-pandemic-plague-biblical-proportions.

14. Stanley-Becker I., Gregg A.Americans warned of 'Pearl Harbor moment' as Trump tells parts of the nation to brace for 'peak'. *The Washington Post,* 6.04.2020. URL: https://www.washingtonpost.com/politics/americans-told-to-brace-for-pearl-harbor-moment-as-trump-warns-parts-of-the-nation-to-brace-for-peak/2020/04/05/aa229d22-7774-11ea-a130-df573469f094_story.html.

15. Tharoor I. Are we at 'war' with coronavirus? *The Washington Post.* 6.04.2020. URL: https://www.washingtonpost.com/world/2020/04/06/are-we-war-with-coronavirus/

16. The Conversation. URL: https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909

17. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2010. URL: http://dictionary.cambridge.org./

18. Collinsdictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/combat-disease

19. Dictionary.com. URL: https://www.dictionary.com/

20. Merriam-Webster's dictionary. URL: https://thewordexplorer.blog/tag/merriam-webster-dictionary/

21. Urbandictionary. URL: https://www.urbandictionary. com/

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.041-043.86:373.2.011.3-51(045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214492

Тетяна БАКУМЕНКО,
orcid.org/0000-0001-5596-6572
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна) tanya020365@ukr.net

ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

У статті обґрунтовано необхідність створення спеціальних умов, використання нових підходів для реалізації ідей творчого саморозвитку та самореалізації майбутніх вихователів. Надано визначення складному поняттю «система професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти». Проведено стислий огляд наукових досліджень щодо формування творчої, креативної особистості українських та закордонних вчених.

Автором розглянуто окремі аспекти процесу творчого саморозвитку студентів педагогічних закладів вищої освіти як системи, де творчість виступає компонентом, що забезпечує її цілісність; розкрито основні напрями розвитку майбутнього вихователя як активної творчої особистості; визначено психолого-педагогічні умови, що сприяють творчому саморозвитку особистості студентів, а також критерії цього процесу.

Автором розкрито сутність понять «особистість», «творчість», «саморозвиток», «творча самоадаптація». З метою практичної реалізації цілей дослідження було визначено задачі формуючого експерименту, перелічено завдання практичної реалізації програми дослідження творчого саморозвитку та творчої самоадаптації студентів педагогічних закладів вищої освіти. У статті описані мета, найбільш ефективні форми роботи з майбутніми вихователями, що дають їм змогу якісно та ефективно оволодіти вміннями та навичками на кожному з трьох етапів експерименту. Окремо автором підкреслено роль викладачів у процесі роботи зі студентами з метою їх творчого саморозвитку та самореалізації.

Здійснено ґрунтовний аналіз результатів, отриманих під час констатуючого експерименту, запропоновано узагальнені статистичні дані для порівняння. Автором доведено ефективність проведення діагностичної діяльності, що здійснювалась із метою підвищення результативності в роботі зі студентами.

У статті накреслено шляхи подальшого вдосконалення роботи, спрямованої на оптимізацію процесу творчого саморозвитку та самоадаптації майбутніх вихователів як особистостей шляхом дотримання викладачами нової етики педагогічного спілкування зі студентами, що заснована на «суб'єкт-суб'єктній сутності освітньої діяльності».

Ключові слова: *особистість, розвиток особистості, творчість, творчий саморозвиток, самореалізація, творча самоадаптація, програма дослідження, ділові ігри, тренінги, діагностика.*

Tetyana BAKUMENKO,
orcid.org/0000-0001-5596-6572
Lecturer at the Department of Theory and Methods of Pre-school Education
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) tanya020365@ukr.net

CREATIVE SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION AS A PROCESS OF FORMING THE PERSONALITY OF A FUTURE EDUCATOR

The need to create special conditions, the use of new approaches to implement the ideas of creative self-development and self-realization of future educators are justified in the article. The definition of a complex concept "system of students' professional training of pedagogical higher educational establishments" is given. A brief review of scientific research of Ukrainian and foreign scientists about the formation of creative, imaginative personality was conducted.

Some aspects of the process of students' creative self-development of pedagogical higher educational establishments as a system where creativity is a component that ensures its integrity were considered in the article; the main directions of the development of a future educator as an active creative personality were revealed; psychological and pedagogical conditions that promote the creative development of students' personalities and the criteria of this process were identified.

The author revealed the essence of the concepts "personality", "creativity", "self-development", "creative self-adaptation". In order to practically implement the objectives, the tasks of the formative experiment were identified, the implementation goals of the research program of the creative self-development and the creative self-adaptation of the students of pedagogical higher educational establishments were defined. The purpose, the most effective forms of work with future educators, enabling them to acquire skills and abilities qualitatively and effectively at each of the three stages of the experiment were described in the article. In addition, the author emphasizes the role of teachers in the process of working with students for their creative self-development and self-realization.

A thorough analysis of the results obtained during the summative assessment was provided, generalized statistical data for comparison were offered. The author proved the effectiveness of realization of diagnostic activities in order to increase efficiency in the work with students.

The article outlined the ways to further improvement of work aimed at optimizing the process of creative self-development and self-adaptation of future educators as individuals and teachers' respect for new ethics of pedagogical communication with students, based on the «subject-subject essence of educational activities».

Key words: *personality, personality development, creativity, creative self-development, self-realization, creative self-adaptation, research program, business games, trainings, diagnostics.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі освіта була і залишається пріоритетною галуззю в соціально-економічному, духовно-патріотичному та культурному розвитку України. Кардинальні зміни, що відбуваються в цій сфері, пов'язані з упровадженням нової гуманістичної, особистісно орієнтованої освітньої моделі, що реалізується на основі різноманітних підходів (процесуального, ситуаційного, системного), а також враховує психолого-педагогічні основи формування особистості. Так, у «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» зазначено, що освіта – стратегічна галузь розвитку особистості, суспільства, нації та держави.

Під терміном «особистість» І. Зайченко, Н. Мойсеюк розуміють людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку, який дає їй змогу знаходити і вибирати серед цінностей культури особистісні смисли; свідомо, самостійно й відповідально діяти згідно з обраними смислами. В. Давидов, О. Леонтьєв переконані, що особистість має бути творчою («вільною») і талановитою діючою людиною, що створює нові форми суспільного життя.

З огляду на те, що саме педагог створює умови, вибирає найбільш ефективні засоби та методи навчання й виховання підростаючого покоління, постає питання щодо зміни підходів до підготовки майбутніх спеціалістів освіти.

Система професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти – складний процес, у структурі якого особливе місце займає діяльність, спрямована на формування в них здатності до творчої самоадаптації та самореалізації в умовах швидких політичних, економічних і соціальних перетворень. В. Будак зазначає, що навчання в педагогічному закладі вищої освіти покликане «забезпечувати формування педагога, який здатен розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в навчальних закладах різного типу» (Харківська, 2011: 31).

У нашому дослідженні творчий саморозвиток студентів педагогічних закладів вищої освіти розглядається як система, де творчість стає тим компонентом, що забезпечує її цілісність. За таких умов творчість стає рушійною силою мотивації до самопізнання та постійного самовдосконалення.

На думку В. Моляко, творчість – це форма людської діяльності, що ставить за мету пошук і практичне створення нового, оригінального, унікального, прогресивного, соціально значущого.

Аналіз досліджень. Самопізнання, самореалізація, саморозвиток у процесі становлення педагога-початківця набувають особливого значення при реалізації провідного завдання освітньої діяльності – виховання особистості, яка здатна виявляти ініціативу та творчу активність.

Більшість авторів (В. Андреєв, Н. Кичук, С. Сисоєва, В. Цапок та інші) вважають, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального.

Проблемі формування творчої, креативної особистості присвячено наукові дослідження українських та закордонних вчених (І. Бех, Л. Виготський, Дж. Гіллфорд, С. Гончаренко, В. Даль, Г. Данилова, О. Кабанова-Міллер, В. Крижко, А. Лук, Я. Пономарьов, В. Пуцов, Е. Торренс). Технології творчого освітнього процесу розглядались у працях В. Кан-Каліка.

Питання самовиховання та саморозвитку особистості розглянуто в працях В. Андрєєва, С. Єлканова, Є. Ісаєва, Ю. Орлова, В. Слободчікова. Про мотивацію до творчості, установку на діяльність йдеться в наукових дослідженнях А. Лєонтьєва, Д. Узнадзе та інших. Проблему використання ділових ігор та ігрових технологій у системі освітньої діяльності досліджували такі вчені: Г. Вілсон, Д. Коен, М. Мольц, С. Неверкович, Т. Хлєбнікова.

Метою статті є опис результатів дослідження проблеми творчого саморозвитку та самореалізації як процесу формування особистості майбутнього вихователя.

Виклад основного матеріалу. Нами визначено психолого-педагогічні умови формування творчого саморозвитку особистості:

– сприяння розвитку рефлексії, аналізу та планування як складників здібностей до самовдосконалення;

– формування позитивних мотивів до засвоєння нової інформації (впевненість у необхідності опанування фаховими знаннями; особиста зацікавленість);

– реалізація принципу партнерської взаємодії в системі (викладач–студент);

– психологічна підтримка майбутніх вихователів, попередження в них негативних проявів психологічного захисту (заперечення, раціоналізація), тобто механізму ефекту «діалогічної сутності психіки»;

– виконання творчих розвиваючих та освітніх завдань як неперервний і керований процес;

– перехід від керованої творчої діяльності до самокерованої як основа творчого саморозвитку та професійної самоідентифікації студентів педагогічних закладів вищої освіти;

– поступове зростання рівня складності творчих фахових завдань із метою вдосконалення культури творчої діяльності майбутніх вихователів.

Нами розроблено такі критерії саморозвитку студента педагогічного закладу вищої освіти як творчої особистості:

– стійка сформованість позитивного ціннісно-мотиваційного ставлення особистості до педагогічної діяльності;

– переорієнтування мотиву творчої діяльності із зовнішньої сфери у внутрішній механізм інтелектуальної саморегуляції (формування стереотипу позитивного мислення);

– опанування навичок застосування у власній діяльності комплексу засобів творчого саморозвитку;

– сформованість інтелектуальної рефлексії як основного механізму подолання внутрішнього особистісного конфлікту;

– ініціювання позитивних явищ феномена «психологічний захист» (інтелектуально-духовної ідентифікації) як особистісного механізму подолання психологічних бар'єрів, що заважають творчій діяльності (нечіткі особистісні цілі професійної діяльності, невміння керувати собою, зупинений саморозвиток);

– оволодіння методами творчого підходу до здійснення професійної діяльності.

З метою практичної реалізації цілей дослідження нами було поставлено такі задачі формуючого експерименту:

– забезпечення ґрунтовного аналізу проблеми дослідження на основі проведення діагностики;

– вивчення реальних можливостей творчого саморозвитку студентів шляхом діагностування; розробка на основі отриманих результатів програми саморозвитку майбутнього вихователя як творчої особистості;

– встановлення довірчих, партнерських стосунків між викладачем та студентами у процесі спілкування;

– регулювання процесів формування навичок самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення в майбутніх вихователів; розробка засобів, створення умов, що дають змогу прискорювати ці процеси;

– здійснення аналізу результатів проведеної експериментальної діяльності.

З метою реалізації висунутих завдань нами було створено програму, спрямовану на підтримку творчого саморозвитку та самореалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти, що включає розробку індивідуальних програм особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів, відстеження та регулювання процесів опанування студентами навичок самопізнання та саморозвитку в процесі освітньої діяльності, оновлення підходів до проведення лекційних та семінарських занять, закріплення майбутніми вихователями отриманих знань у процесі тренінгів, участі в ділових іграх, ігровому моделюванні, зміну принципів взаємодії викладача та студентів у процесі освітньої діяльності.

Система роботи згідно з програмою здійснювалась у трьох основних напрямах:

– *формування когнітивної сфери майбутніх вихователів*

Провідною метою цього етапу стало створення викладачами умов для досягнення студентами високого рівня сформованості, організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів, і як наслідок – високого рівня активного мислення.

У процесі навчальної діяльності студенти поступово оволоділи моделлю продуктивного пізнання, що стало підґрунтям їх саморозвитку, ефективного засвоєння фахових знань, самоосвіти, подальшого творчого самовдосконалення.

Цьому сприяло використання проблемних ситуацій та критичних випадків, які студенти аналізували під час нетрадиційно побудованих лекцій

та семінарських занять, тренінгів, диспутів та обговорень, що проводились як ділові ігри. Це дало змогу сформувати в майбутніх вихователів власний підхід до оцінки освітнього середовища закладу вищої освіти, окремих педагогічних явищ тощо.

На основі набутої студентами здатності до самоорганізації та саморегуляції в них стала поступово розвиватись самоадаптивність як фактор професійної творчої самореалізації в майбутньому;

– *розвиток потреби до самопізнання та самоствердження в обраній професії*

Провідною метою діяльності викладачів на цьому етапі стала оптимізація темпу засвоєння окремими студентами фахових знань, вмінь та навичок.

Реалізація поставленого завдання стала можливою за умови застосування викладачами можливостей мотивування майбутніх вихователів шляхом оцінювання їх діяльності, створення відповідної атмосфери дружньої підтримки, використання педагогічної технології «Створення ситуації успіху» (за А. Бєлкіним);

– *виявлення власної активності в неперервному процесі творчого саморозвитку, самовдосконалення.* Ступінь вияву активності визначає не лише рівень здатності майбутнього педагога до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення, але й рівень його автономності.

Метою цього етапу стає формування в студентів педагогічних закладів вищої освіти здатності до високого рівня автономності. Саме цей показник визначає якість опанування майбутніми фахівцями освітньої сфери професійними знаннями, навичками та вміннями, їх змогу працювати творчо.

Високий рівень автономності студентів досягається завдяки власній програмі самореалізації, правильно вибраному ще під час навчання в закладі вищої освіти стилю педагогічної діяльності, високому рівню адаптивності та стійкої спрямованості до творчої діяльності.

На кожному етапі дослідження здійснювалась діагностика (моніторинг та автомоніторинг), що дало змогу відстежувати результативність розробленої програми.

Експеримент проводився з 2018 по 2020 рр. на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, в експериментальній групі брали участь 25 студентів, у контрольній групі – 25 студентів.

Метою експерименту є розробка єдиної системи освітньої діяльності, її можливостей у створенні творчого освітнього простору та теоретичне обґрунтування пріоритетів цієї моделі в підвищенні якості освітніх послуг щодо підготовки фахівців галузі дошкільної освіти, спрямованих на творчий саморозвиток.

На першому курсі пріоритетними були завдання, спрямовані на виявлення та подальший розвиток у студентів-початківців педагогічних здібностей, формування професійно значущих якостей, надання допомоги в «пізнанні себе», збагачення їхнього внутрішнього світу ціннісними фаховими та особистісними установками, розвиток когнітивної сфери як основи подальшого саморозвитку. Надалі система роботи сприяла створенню найбільш дієвих умов для творчого саморозвитку, самоадаптації майбутніх вихователів до професії.

Програма дослідницької роботи включала такі компоненти:

1) обґрунтування питання вибору проблеми (протиріччя між переважанням традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів та необхідністю інноваційного розвитку закладів освіти, переходом до гуманістичної, людиноцентричної моделі освітньої діяльності, що зумовлена сучасними вимогами щодо підвищення продуктивності та конкурентоспроможності фахівців освітньої галузі в умовах ринкової економіки);

2) мета програми (підвищення ефективності діяльності щодо створення умов для постійного творчого саморозвитку та творчої самоадаптації студентів, створення системи розвитку майбутніх вихователів як творчої особистості);

3) об’єкт дослідження: діяльність щодо оптимізації умов для постійного творчого саморозвитку та творчої самоадаптації студентів педагогічних закладів вищої освіти;

4) предмет експерименту: механізм створення єдиної системи (моделі) освітньої діяльності, цілісність якої забезпечуються творчою діяльністю;

5) завдання:

– вивчення проблеми стимулювання розвитку та фахового становлення студента як творчої особистості;

– створення єдиної системи підходів до оновлення традиційних форм роботи зі студентами (лекція, семінар, практикум, тренінг тощо) із метою формування навичок опанування основами ведення дискусії, здатності до співпраці в парах, розвитку поваги до думок інших, емпатії, терпимості);

– розробка та обґрунтування науково-методичного комплексу системи діагностики (моніторинг та автомоніторинг) здатності до творчості;

Таблиця 1

Показники сформованості когнітивної сфери студентів

Показники	Неприпустимий рівень		Критичний рівень		Достатній рівень		Оптимальний рівень	
	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент
Контрольна група	13%	8%	16%	16%	42%	46%	29%	30%
Експериментальна група	13%	9%	17%	13%	39%	43%	31%	35%

Таблиця 2

Показники сформованості рівня потреби до самопізнання та самоствердження у вибраній студентами професії

Показники	Неприпустимий рівень		Критичний рівень		Достатній рівень		Оптимальний рівень	
	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент
Контрольна група	8%	4%	21%	16%	38%	42%	33%	38%
Експериментальна група	9%	4%	26%	17%	39%	47%	26%	32%

Таблиця 3

Показники виявлення власної активності у процесі творчого саморозвитку, самовдосконалення студентів

Показники	Неприпустимий рівень		Критичний рівень		Достатній рівень		Оптимальний рівень	
	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент	Констатуючий експеримент	Контрольний експеримент
Контрольна група	4%	4%	16%	8%	46%	50%	34%	38%
Експериментальна група	9%	4%	22%	17%	48%	52%	21%	27%

– відкритість: партнерський характер взаємодії між студентами та викладачами;

– індивідуалізація процесу творчого саморозвитку кожного зі студентів на основі врахування їх особистісних характеристик;

6) гіпотеза експерименту: підвищення якості та ефективності системи підготовки творчого, здатного до постійного саморозвитку педагога можливе, якщо:

– створити єдину систему психолого-педагогічної підтримки студентів педагогічних закладів вищої освіти на всіх рівнях;

– впроваджувати нові підходи до організації навчання майбутніх вихователів (нетрадиційні за структурою та способом організації лекційні та семінарські заняття; ділові ігри та ігрове конструювання, використання можливостей пізнавальних та фахових екскурсій тощо).

У процесі констатуючого етапу педагогічного експерименту нами було виявлено такі показники:

Висновки. На основі отриманих даних можна зробити висновок, що лише цілеспрямоване та систематичне використання оновлених форм, умов та засобів формування творчого особистісного саморозвитку студентів може сприяти досягненню високого рівня результативності цієї роботи. Викладачам треба дотримуватись нової етики педагогічного спілкування зі студентами,

що заснована на «суб'єкт-суб'єктній сутності освітньої діяльності», надавати майбутнім вихователям дієву допомогу в розробці власної програми саморозвитку та самореалізації на основі врахування їх індивідуальних особливостей.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. З метою подальшого удосконалення роботи з цього питання необхідно поглиблено вивчити проблему здійснення психологічної підтримки майбутніх вихователів заради запобігання формуванню в них кола обмежень (нереалізованих особистісних та професійних здібностей), що в майбутній професійній діяльності заважатимуть випускникам педагогічних закладів вищої освіти реалізуватись у професії, відбутись як фахівець високого рівня. Лише за умови створення викладачем позитивного психологічного клімату в групі студентів, постійної педагогічної підтримки кожного з них, визнання їх старанності в оволодінні основами професії можливе поступове формування майбутнього педагога як творчої особистості, яка вмотивована на постійний саморозвиток, самовдосконалення та самоосвіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діагностика успішності учителя / упоряд. Т. В. Морозова. Харків : Веста : Ранок, 2007. 160 с.
2. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. С. 5–7.
3. Пономарьова Г. Ф., Шапаренко Х. А., Пєхарєва С. В. Акмеологічне проектування процесу формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посібник. Харків : Ранок, 2012. 196 с.
4. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посібник. Харків, 2009. 192 с.
5. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях та відповідях). Харків : Вид. група «Основа», 2010. 192 с.
6. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
7. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу. Харків, 2011. 364 с.

REFERENCES

1. Diahnostyka uspishnosti uchytelia [Diagnosis of teacher's success] / uporiad. T. V. Morozova. Kharkiv : Vesta : Ranok, 2007. 160 p. [in Ukrainian].
2. Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk : ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv [Preschool education: dictionary-reference: more than 1000 terms, concepts and names] / uporiad. K. L. Krutii, O. O. Funtikova. Zaporozhia : LLC «LIPS» LTD, 2010. P. 5–7. [in Ukrainian].
3. Ponomarova H. F., Shaparenko Kh. A., Piekharieva S. V. Akmeolohichne proektuvannia protsesu formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu : navch. posibnyk [Acmeological design of the process of formation of professional competence of the educator of a preschool educational institution] : textbook. Kharkiv: Ranok, 2012. 196 p. [in Ukrainian].
4. Popova O. V., Ponomarova H. F., Petrychenko L. O. Osnovy pedahohichnoi innovatyky : navch. posibnyk [Fundamentals of pedagogical innovation : textbook]. Kharkiv : 2009. 192 p. [in Ukrainian].
5. Prykhodko V. M. Paradyhmy monitorynhu yakosti osvity i pedahohichnoho protsesu (u zapytanniakh ta vidpovidiakh) [Paradigms of monitoring the quality of education and pedagogical process (in questions and answers)]. Kharkiv: Ed. Group "Osnova", 2010. P. 192. [in Ukrainian].
6. Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Kharkiv: Prapor, 2009. 672 p. [in Ukrainian].
7. Kharkivska A. A. Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoho navchalnoho pedahohichnoho zakladu [Theoretical and methodological principles of management of innovative development of higher pedagogical institution]. Kharkiv, 2011. 364 p. [in Ukrainian].

УДК 372.881.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214493

Ірина БЕРЕЗНЕВА,
orcid.org/0000-0001-7150-8504
старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) irinasunnyday27@gmail.com

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ВВНЗ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена визначенню ролі викладача вищого військового закладу у питаннях формування та покращання мотивації до вивчення іноземної мови курсантами. Визначено, що мотивація безпосередньо впливає на процес вивчення іноземної мови. Розглянуто деякі чинники, які формують мотивацію до вивчення англійської мови, здійснено їх аналіз. Зазначено, що вчені по-різному розглядають поняття мотивації та класифікують її, але усі вважають, що саме викладач є впливовим фактором формування та покращення мотивації до вивчення іноземної мови курсантами. Виявлено, що на навчання іноземної мови та формування мотивації до її вивчення впливають такі чинники, як стосунки між курсантами та викладачем у групі, знання предмета викладачем, любов викладача до свого предмета, поглиблення знань, бажання отримати нові знання з предмета, який вивчається, організація пізнавальної діяльності на доступному рівні, різноманітність форм та видів пізнавальної діяльності, доповнення існуючих знань, добрі взаємовідносини між курсантами на заняттях, розширення уявлення курсантів про навколишній світ за допомогою іноземної мови, професійна спрямованість вивчення іноземної мови, відзначення активності курсантів на заняттях за допомогою схвалення, позитивної оцінки тощо, ігрові елементи діяльності, використання сучасних технічних засобів. Окреслено можливі шляхи покращення педагогічного впливу на формування мотивації з метою оптимізації навчання в умовах інтенсивного методу викладання мови. Зазначено, що увага викладача до актуальності та пізнавальної цінності змісту навчальних матеріалів для курсантів має бути обов'язковою і систематичною, а арсенал навчальних матеріалів викладача мови має містити актуальну інформацію з усіх доступних джерел медіапростору. Реалізація принципу інформативності й актуальності під час підбору навчальних матеріалів забезпечить стійкий пізнавальний інтерес курсантів та сприятиме формуванню в них позитивної установки на вивчення англійської мови. Здійснено аналіз мотивації майбутніх офіцерів до оволодіння іноземною мовою. Визначено, що систематична конструктивна співпраця викладача англійської мови з курсантами, вдосконалення організації виховної роботи у вищому військовому навчальному закладі щодо виховання ціннісного ставлення курсантів до вивчення англійської мови стимулюватиме формування стійкої мотивації курсантів до вивчення мови.

Ключові слова: *мотивація, спонукальний чинник, внутрішні мотиви, зовнішні мотиви, принцип інформативності, пізнавальна мотивація, комунікативна мотивація, педагогічний вплив.*

Irina BEREZNEVA,
orcid.org/0000-0001-7150-8504
Senior Teacher at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) irinasunnyday27@gmail.com

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION TEACHER IN SOLVING THE PROBLEM OF MOTIVATION FORMATION WHILE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to defining the role of a teacher of a higher military institution in the formation and improvement of motivation while learning a foreign language by cadets. It is determined that motivation directly affects the process of learning a foreign language. Some factors that form the motivation to learn English are considered, their analysis is carried out. It is noted that scholars considered the concept of motivation differently and classified it, but all believe that the teacher is an influential factor in the formation and improvement of motivation to learn a foreign language by cadets. It was found that the learning of a foreign language and the formation of motivation to learn it are influenced by such factors as: the relationship between cadets and the teacher in the group; knowledge of the subject by the teacher, the teacher's love for his subject; deepening knowledge; desire to gain new knowledge in the subject being studied; organization of cognitive activity at an accessible level; variety of forms and types of cognitive activity; supplementing existing knowledge; good relations between cadets in the classroom; expanding cadets' understanding of the world around them with the help of a foreign language; professional orientation of learning a foreign language, celebrating the activity of cadets in the classroom with the help of approval, positive assessment, etc., game elements of activity, the use of modern technical means.

Possible ways to improve the pedagogical influence on the formation of motivation in order to optimize learning in an intensive method of language teaching are outlined. It is noted that the teacher's attention to the relevance and cognitive value of the content of educational materials for cadets should be mandatory and systematic. The implementation of the principle of informativeness and relevance in the selection of educational materials will ensure a stable cognitive interest of cadets and contribute to the formation of a positive attitude towards learning English. The analysis of motivation of future officers to master a foreign language is carried out. It is determined that systematic constructive cooperation of an English teacher with cadets, improvement of the organization of educational work in a higher military educational institution on education of cadets' value attitude to learning English will stimulate formation of stable motivation of cadets to learn language.

Key words: *motivation, motivating factor, internal motives, external motives, cognitive motivation, communicative motivation, pedagogical influence.*

Постановка проблеми. Роль мовної підготовки в загальній системі підготовки Збройних сил та вимоги до неї зростають, зумовлюються поглибленням стратегічного партнерства України з НАТО, її активної участі в міжнародних зусиллях із подолання загроз миру і безпеки у всьому світі і реформою Збройних сил України. Важливе місце відводиться вищим військовим навчальним закладам. Оскільки одним з актуальних завдань є вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих навчальних закладах відповідно до стандарту «STANAG6001», перед викладачами стоїть завдання навчити курсантів якісної іноземної мови, використовуючи такі форми, методи і інструменти, які дадуть змогу підвищити ефективність навчального процесу. Але є розуміння, що на процес навчання впливає безліч факторів і умов. Забезпечення високого рівня мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, безсумнівно, має велике значення в освітньому процесі, бо воно націлене на подальшу свідому діяльність, веде до накопичення професійних навичок і вмінь, задовольняє прагнення курсантів до самореалізації і особистості.

Аналіз досліджень. У педагогіці мотивація вважається найбільш безперечним і вивченим фактором успішності навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема. Це тригер будь-якої діяльності, будь то робота, спілкування або пізнання. Психологи і педагоги приділяють велику увагу проблемі формування мотивації, оскільки вона забезпечує успішне засвоєння знань і навичок. Роботи В. Г. Асєєва, М. І. Алексєєва, Є. П. Ільїна, М. В. Матюхіна, А. К. Маркова, Г. І. Щукіна, В. С. Мерліна, Г. І. Щукіна, М. І. Якобсона та ін. присвячені природі мотивів, зв'язку мотивів із психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальним особливостям суб'єктів навчання, способів і методів формування мотивів навчальної діяльності.

Такі вчені, як І. Б. Красноголова, В. М. Клачко, П. Я. Козик, Т. І. Левченко, вивчали оптимальні педагогічні умови формування пізнавальних мотивів на різних етапах навчання, мотиваційну складову частину навчальної діяльності курсантів, засоби її формування. Мотиваційні проблеми є в процесі викладання будь-якого предмета, але особливо гострими вони є щодо іноземної мови, оскільки вивчення цього предмета вимагає від курсанта певної бази і спеціальних комунікативних навичок. Зазвичай це може викликати у курсантів певні труднощі і знижує мотивацію. Тому, якщо розглядати мотивацію як одну з найважливіших рушійних сил у вивченні іноземної мови, варто підкреслити, що мотиви належать до внутрішньої сфери людини і визначаються особистісними внутрішніми мотивами. Звідси всі труднощі з мотивацією ззовні, адже людина зможе вивчити іноземну мову, якщо відчує в цьому потребу, іншими словами, буде мотивована.

Мета статті – визначити роль викладача в рішенні проблеми формування та підвищення мотивації в процесі вивчення іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Управління мотивацією в процесі вивчення іноземної мови – одна з основних проблем методики навчання. Іноземна мова як дисципліна має низку специфічних особливостей, одна з яких – оволодіння іноземною мовою за допомогою навчання вмінню спілкуватися іноземною мовою. У зв'язку з цим перед викладачем стоїть складне завдання – створити в процесі вивчення іноземної мови умови для іншомовного спілкування, які були б максимально наближені до природних умов. Рівень професійно-педагогічного спілкування викладача відіграє важливу роль у процесі навчання. І. А. Вінтер вважає: «<…> розкутість, відсутність страху, радісне ставлення до вчителя, навчання, прагнення до доброзичливого взаєморозуміння в групі – результат обраного вчителем правильного стилю спілкування» (Зимняя, 2004: 3). Автор також зазначає, що яким би змістовним і методологічно правильним не був сам освітній процес, він може бути зведений нанівець неадекватним стилем педагогічного спілкування. Л. Д. Столяренко зауважує, що значна частина педагогічних

труднощів пов'язана не стільки з недоліками науково-методичної підготовки вчителів, скільки з деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування (Столяренко, 2003: 5).

Дуже часто навіть добре розроблені сучасні методи навчання іноземної мови виявляються неефективними, якщо їх використовувати в навчальному процесі перед курсантами з негативними емоціями на обличчі. Таким чином, курсанти, які вивчають іноземну мову в немовних ВНЗ, як правило, на заняттях знаходяться в поганих психічних станах (стан нудьги або стані тривоги). Наприклад, курсанти, які не зацікавлені у вивченні іноземної мови і далекі від бажання оволодіти іноземною мовою на комунікативно достатньому рівні, нудьгують на заняттях з іноземної мови, а ті, хто боїться помилитися, невпевнений у собі, отримують великий психологічний бар'єр, але при цьому в них ще не пропало бажання оволодіти іноземною мовою.

З. Дорн аналізує феномен мотивації до вивчення іноземної мови з позицій виділення трьох рівнів, які включають низку мотивуючих факторів:

1) рівень мови (суспільство, практична значущість мови, культура);

2) рівень курсанта (впевненість у собі, самооцінка, націленість на результат);

3) рівень освітньої ситуації (вплив викладача, поведінка викладача, стиль навчання, вплив прийомів і методів навчання, а також вплив динаміки групи (Dornyei, 1994: 7). Дослідники Дж. Крукс і Р. Шмідт виділяють у процесі вивчення іноземної мови чотири основних рівня мотивації:

1) мікрорівень;

2) рівень аудиторної роботи;

3) навчальний план;

4) рівень, пов'язаний із зовнішніми факторами.

Вони застосовують принципи «очікуваного результату» і «незалежності» при поясненні теорії мотивації в навчанні (Crookes, 1991: 8). Дж. Келлер виділяє чотири умови для успішної вмотивованої діяльності:

1) інтерес до діяльності і теми;

2) актуальність;

3) очікування успіху і контролю;

4) задоволення (Keller, 1983: 9).

Але система управління формуванням механізмів мотивації вивчення іноземної мови буде неефективною, якщо в навчальному процесі не будуть створені такі педагогічні умови, які б сприяли творчої навчальної діяльності курсантів та реалізації їх особистості. Так, на думку Р. О. Гришкової, реалізація курсантом творчих можливостей і розвиток особистості можлива тільки за таких психолого-педагогічних умов:

– створення навчально-педагогічних ситуацій, що спонукають курсантів до усвідомлення власної адекватної самооцінки;

– перевага діалогу над монологом у спілкуванні викладача з курсантами;

– створення ситуацій успіху, формування позитивної Я-концепції курсанта;

– технологізація процесу вивчення іноземної мови;

– зміна позиції вчителя щодо курсанта (Гришкова, 2000: 1).

Щоб сформувати та розвинути позитивну навчальну мотивацію, курсанти повинні мати професійне уявлення, чітко визначену і зрозумілу кінцеву мету навчання, розроблену систему навчальної діяльності, яка б одночасно служила умовою формування і розвитку пізнавальних мотивів навчання. І. Б. Красноголова знаходить такі кроки формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови: непрямі (тобто через професійні та комунікативні мотиви) та прямі (засіб стимулювання пошукової діяльності курсантів за мовним матеріалом). На думку О. Дацун, одне із завдань, що стоїть перед викладачем іноземної мови, – «створити психологічно комфортні, ситуативно адекватні умови педагогічного спілкування зі студентами» (Дацун, 207: 2). Тому дружні стосунки між курсантами в групі і доброзичливі стосунки між викладачем і курсантами є важливими факторами формування мотивації до вивчення іноземної мови. Для досягнення поставленої мети педагог має добре володіти основами психології, педагогіки, аналізувати педагогічні ситуації, тому що від цього залежить формування мотивації та ефективність навчання. І. Б. Красноголова (Красноголова, 1999: 4) у роботах доводить, що активність курсантів на заняттях не має залишатися непоміченою викладачем. Форми заохочення можуть бути різними: усне або письмове схвалення, позитивні оцінки. Багато курсантів вважають, що позитивна оцінка, похвала і доброзичливе ставлення з боку викладачів сприяють стійкому формуванню позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Тому викладачі мають пам'ятати, що активна діяльність курсантів не має бути непоміченою.

Однак варто підкреслити, що зазначення слабкого робочого настрою курсантів в аудиторії зауваженнями або засудженням, авторитарний або ліберальний стиль викладача та визнання успіхів одногрупниками не справляють істотного впливу на формування мовної мотивації.

Варто визначити, що викладачі іноземних мов мають не тільки добре знати мову, але й мають вміти зв'язати майбутню професію курсантів з іноземною мовою, для цього на парах з іноземної мови необхідно використовувати різноманітні першоджерела, що містять інформацію про щоденне життя військових, здобутки у військовій галузі науки і техніки, відомих військових з усього світу. Курсанти мають інформацію про перспективи володіння англійською мовою від викладачів, вихователів, але тільки невелика частина з них мають змогу відчути ефективність своїх знань ще до початку офіцерської кар'єри. Лише в деяких курсантів є досвід спілкування англійською мовою з військовими інших країн. У цьому контексті варто зазначити наявність комунікативних мотивів (мотивів афіліації), які провокують постійне бажання спілкуватися, перевіряти отримані знання і навички в практичній реалізації знання іноземної мови. Процес вивчення іноземної мови викликає, на думку більшості науковців, інтерес, який заснований на внутрішніх мотивах, які залежать від факторів навчальної діяльності як такої. Безсумнівно, така ситуація вимагає втручання з боку викладача іноземної мови. Процес навчання має бути спланований так, щоб курсанти протягом навчального року і кожного разу отримували позитивні емоції від навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови. Узгодження способів і засобів подачі навчального матеріалу з інтересами, потребами і стилями навчання сприятиме формуванню позитивної мотивації в курсантів. Такі форми освітньої діяльності, що оптимально підібрані, мають творчий характер і стимулюють розумову діяльність учнів, допоможуть посилити всі складники цього мотивуючого фактора – стилі навчання, інтереси, емоції. Зокрема, важливим фактором є роль викладача, який цікаво проводить заняття, дає чіткі пояснення, завжди відповідає на питання. Цей фактор заснований на особистому позитивному сприйнятті курсантів викладача, який проявляє доброзичливість і повагу до своїх учнів, вміє створювати доброзичливу атмосферу в аудиторії, не вдаючись до популістських методів. Навчальний процес – це постійна співпраця викладача і курсанта, яка спрямована на досягнення спільної мети. Уміння викладача – допомогти курсантам стати активними учасниками співпраці. Коли така співпраці відсутня, спілкування стає формальним і має незначний вплив.

Викладачам варто приділяти значну увагу актуальності і пізнавальній цінності обсягу матеріалів для навчання курсантів, це повинно мати носити обов'язковий і систематичний характер. Використання принципу інформативності та актуальності при відборі навчальних матеріалів має забезпечити постійний інтерес до пізнання в курсантів та сприятиме формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. На жаль, у курсантів вищих військових навчальних закладів виникають складні ситуації у процесі навчання іноземної мови (невелика кількість аудиторних занять, необхідність поєднання навчального процесу зі службовими завданнями та ускладнення під час виконання самостійних завдань), тому вони призводять до виникнення проблеми формування позитивної мотивації у вивченні іноземної мови. Тому великої значущості набуває максимальної ефективності викладачів під час аудиторних занять. Добір та використання інформативних текстів, великої кількості завдань комунікативної направленості та прийомів постійної роботи з цікавим навчальним матеріалом призводить до постійного стимулювання мовної та пізнавальної активності курсантів, перетворює процес вивчення мови на більш цікавий, різноманітний і живий, а значить, справляє істотний вплив на формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови курсантами.

Ще один важливий фактор – це ставлення до вчителя, тому що воно автоматично переходить у ставлення до дисципліни. Своєю зацікавленістю, яскравістю, своїм інтересом викладач може сформувати позитивну мотивацію до предмета в курсантів. Педагог має бути лідером у навчальному процесі, а значить, має відмінно знати свій предмет, володіти різноманітними організаційними прийомами, використовувати цікавий навчальний матеріал, отримати досконалу психолого-педагогічну підготовку, підтримувати та поділяти інтереси своїх курсантів. Одна з характерних рис викладача іноземної мови – його комунікабельність. Він має багато працювати, щоб розвинути цю рису і розвивати її протягом усього свого життя. Тільки в цьому випадку можна домогтися високих результатів у навчальному процесі. В. Сухомлинський говорив: «Якщо спілкування з багатолюдним колективом приносить вам головний біль, якщо вам краще працювати на самоті або з двома-трьома друзями, ніж поряд із великою групою товаришів, – не вибирайте своєю професією вчительську працю» (Сухомлинський, 2000: 6).

З огляду на стрімкий розвиток усіх галузей військової науки, викладачі англійської мови у вищих військових навчальних закладах мають приділяти особливу увагу підбору навчальних матеріалів, зокрема їх змісту. Використання матеріалів тільки з підручників, інформативність яких рік від року

знижується, не гарантує формування і посилення пізнавальних інтересів курсантів в оволодінні англійською мовою. Різноманіття матеріалів для викладачів іноземних мов має містити актуальну інформацію з усіх джерел, але це вже предмет окремого наукового дослідження.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що викладач відіграє значну роль у вирішенні проблеми формування мотивації до процесу вивчення іноземної мови. Вчені розглядають поняття мотивації по-різному і класифікують її як позитивну та негативну, внутрішню та зовнішню тощо, але всі вважають, що викладач є вагомим фактором у стійкому формуванні та суттєвому підвищенні рівня мотивації до вивчення іноземної мови серед курсантів вищих навчальних закладів. Розглянувши різноманітні підходи та шляхи формування позитивної мотивації до процесу навчання іноземної мови, ми дійшли висновків, що на цей процес справляють вагомий вплив такі фактори, як стосунки курсантів та викладача в групі, рівень володіння мовою викладачем, любов викладача до свого предмета, постійне поповнення рівня знань, бажання здобути стійкі знання з предмета, що вивчається, організація пізнавальної діяльності на достатньому рівні, різноманітність форм і видів пізнавальної діяльності, доброзичлива атмосфера на занятті, розширення розуміння курсантами навколишнього світу з використанням іноземної мови, професійна орієнтація на вивчення іноземної мови, підтримування активності курсантів на занятті через заохочення, позитивне оцінювання, ігрові елементи діяльності, використання сучасних технічних засобів тощо. Також систематична конструктивна співпраця викладача англійської мови з курсантами, вдосконалення системи організації навчальної роботи на заняттях з іноземної мови призводять до формування позитивного ставлення курсантів до вивчення англійської мови, стимулюють стійку мотивацію курсантів до вивчення мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришкова Р. О. Психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови. *Наук. записки КМА.* Київ, 2000. Т. 18. С. 48.
2. Дацун О. Особистісна спрямованість вчителя як фактор формування позитивної навчальної мотивації учіння. *Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця* : Міжнародна наук.-практ. конф., м. Київ, 22–23 березня 2007 р. Київ, 2007. Т. 1. С. 70–71.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2004. 384 с.
4. Красноголова І. Б. Формування мотивів учіння курсантів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 22 с.
5. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 544 с.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Вибр. твори в 5 т. Т. 2. Київ, 2000. 421 с.
7. Dornyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal.* 1994. № 3. P. 273–284.
8. Crookes G. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning.* 1991. № 41. P. 469–512.
9. Keller J. M. Motivational Design of Instruction. Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status. NJ: Lawrence Erlbaum, 1983. P. 383–434.

REFERENCES

1. Hryshkova R.O. (2000) Psykholoho-pedahohichni umovy osobystisno oriientovanoho vyvchennia inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions of personality-oriented study of a foreign language]. Nauk. zapysky KMA. Kyiv. T. 18. S. 48. [in Ukrainian].
2. Datsun O. (2007) Osobystisna spriamovanist vchytelia yak faktor formuvannia pozytyvnoi navchalnoi motyvatsii uchinnia [Personal orientation of the teacher as a factor in the formation of positive learning motivation]. Humanitarni problemy stanovlennia suchasnoho fakhivtsia : Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 22–23 bereznia 2007 r. Kyiv. T. 1. S. 70–71. [in Ukrainian].
3. Zimnyaya I. A. (2004) Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moskva : Logos. 384 s.
4. Krasnoholova I. B. (1999) Formuvannia motyviv uchinnia kursantiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy [Formation of motives of cadets' learning in the process of teaching English]: avtoref. dys. …kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].
5. Stolyarenko L. D. (2003) Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu : Feniks. 544 s. [in Russian].
6. Sukhomlynskyi V.O. (2000) Sto porad uchytelevi [One hundred tips for teachers]. Vybr. tvory v 5 t. T. 2. Kyiv. 421 s. [in Ukrainian].
7. Dornyei Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal.* № 3. P. 273–284 [in English].
8. Crookes G. (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning.* № 41. P. 469–512 [in English].
9. Keller J. M. (1983) Motivational Design of Instruction. Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status. NJ: Lawrence Erlbaum. P. 383–434 [in English].

УДК 37.374.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214494

Марія БУСЬКО,
orcid.org/0000-0002-7233-6457
кандидат перагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) mariyabusko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ МОВНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ІММІГРАНТІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ КАНАДИ

У статті розглянуто особливості навчання новоприбулих іммігрантів у Канаді, зокрема програм із вивчення англійської та французької мов, що пропонуються іммігрантам у Канаді як невід'ємна частина освіти дорослих. Встановлено, що освіта дорослих більше викликана необхідністю, а не бажанням, оскільки не лише дорослі зацікавлені у професійному зростанні, але й уряд країни. Освіта іммігрантів зазвичай починається з вивчення мов, що є запорукою успішної інтеграції в нове суспільство, працевлаштування та важливим елементом отримання громадянства. З'ясовано, що вивчення мов іммігрантами значно відрізняється від інших мовних програм, оскільки охоплює ознайомлення з новою культурою та відбувається не лише в класі, але й у всіх сферах повсякденного життя.

Встановлено, що мовні програми для іммігрантів поділяються на рівні знань і враховують категорію імміграції новоприбулих осіб. Найбільш поширеною програмою, що пропонують іммігрантам із базовим знанням англійської чи французької мов або особам, які зовсім не володіють цими мовами, є «Навчання мови новоприбулих іммігрантів». Ця програма набула популярності завдяки тому, що є безплатною та доступна кожному. Вона складається з п'яти рівнів вивчення мови, кожен з яких охоплює такі теми, як суспільство Канади, культура, законодавство, освіта, працевлаштування, здоров'я, безпека, подорожі, транспорт тощо.

Проаналізовано також такі програми, як «Англійська як друга мова» та «Французька як друга мова». Вони створені для різних рівнів та цілей (ділова, розмовна, за професійним спрямуванням тощо). Крім мовних програм, представлених урядом Канади, є й інші курси, які відображають інтереси та характерні особливості окремих провінцій та територій. Їх пропонують бібліотеки та громадські організації, а самі уроки можуть проводитися тільки англійською чи бути двомовними. Отже, можна підсумувати, що іммігранти в Канаді можуть знайти різні мовні програми, що відповідатимуть їх потребам та інтересам, а зміст мовних програм для іммігрантів у системі освіти дорослих формується відповідно до суспільних та індивідуальних потреб новоприбулих осіб, а також з урахуванням їх імміграційної категорії.

Ключові слова: *освіта дорослих, Канада, іммігрант, навчання іммігрантів, вивчення мови.*

Mariia BUSKO,
orcid.org/0000-0002-7233-6457
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) mariyabusko@gmail.com

SOME PECULIARITIES OF LANGUAGE PROGRAMMES FOR IMMIGRANTS IN THE SYSTEM OF ADULT EDUCATION IN CANADA

The article deals with the peculiarities of newcomer immgrants' learning in Canada, in particular English and French language programmes, as an integral part of adult education. Adult immigrant education has been defined as a necessity, not a desire any more since not only the adults are interested in the professional growth, but also the government of the country. Immigrant education usually starts with language learning, which is a key to successful integration into a new society, finding a good job and one of the important elements of getting citizenship. It has also been found out that immigrants' language learning differs from other language programmes as it includes getting acquainted with the new culture and takes place not only in the classroom but also in all spheres of everyday life.

Immigrants' language programmes are classified according to the level of knowledge and take into account the immigration category of the newcomers. The most widely-used programme, which is introduced to immigrants with the basic knowledge of English or French or those who do not speak them at all, is Language Instructions for Newcomers to Canada. It gains popularity due to its being free and available to everybody. The programme includes five levels of learning, each of which includes such topics as Canadian society, culture, legislation, education, employment, health and security, travelling, transport, etc. Such language programmes as English as a Second Language and French as

a Second Language have also been analyzed. They are developed for different levels and purposes (Business English, Conversational English, English for Specific Purposes, etc.).

Except the governmental language programmes in Canada there are some other courses to represent the interests and peculiarities of certain provinces and territories. They are delivered by libraries and public organizations. The classes there can be monolingual or bilingual.

It can be concluded that adult immigrants in Canada can find different language programmes to correspond any needs and interests while their content is made up according to public and individual needs of newcomers taking into account the immigration category.

Key words: *adult education, Canada, immigrant, immigrants' learning, language learning.*

Постановка проблеми. Завдяки сучасному процесу глобалізації, який своєю чергою сприяє економічному, соціальному, культурному та політичному розвитку країн, значного успіху набуває економіка знань, ставлячи нові вимоги до ринку праці. У цьому контексті багато країн, в тому числі Україна, стикаються з низкою проблем, однією з яких є міграція. Тому для України надзвичайно цінним є досвід Канади, де розроблена ефективна політика та національна стратегія, що ставить за мету розвиток суспільства та ефективного використання потенціалу іммігрантів. Проте не завжди особи, які іммігрують у нову країну, відповідають вимогам ринку праці і саме тоді для них актуальною стає освіта дорослих, а особливо така її складова частина, як вивчення мови.

Аналіз досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що педагогічні дослідження освіти дорослих та навчання іммігрантів, зокрема в Канаді, посідають важливе місце. Як українські, так і зарубіжні вчені присвятили свої праці загальним положенням освіти дорослих. Серед них С. Архипова, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Мукан, Н. Ничкало, І. Носаченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, А. Старєва. Освіта дорослих у Канаді стала предметом дослідження таких науковців, як О. Барабаш, М. Борисова, О. Котлякова, О. Огієнко. Серед зарубіжних науковців проблему навчання дорослих іммігрантів досліджували С. Вершловський, В. Онушкін, а також П. де Броукер, П. Джарвіс, Д. Кідд, Дж. Майлс, К. Рубенсон, Дж. Хекман тощо.

Мета статті – розкрити особливості мовних програм для іммігрантів у Канаді як невід'ємної частини освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить сьогодення, освіта дорослих вже не стільки залежить від бажання дорослих вчитися, скільки спричинена необхідністю засвоєння нових знань, формування й розвитку вмінь та навичок. Відповідно, освіта дорослих є не тільки потребою окремих осіб, уряд країни також зацікавлений у забезпеченні навчальних програм для дорослих, оскільки продуктивність виробництва залежить від кваліфікації робочої сили, її освіти, знань, умінь та навичок. Науковець О. Фучила зазначає, що «ключовим завданням освіти будь-якої держави є підготовка громадян до повноцінного функціонування у соціумі» (Фучила, 2019: 127).

Щодо питання навчання дорослих іммігрантів, то воно є особливо актуальним як для країн, які щорічно приймають іммігрантів на проживання, так і для самих осіб, що за певних обставин міняють місце проживання, прибуваючи в інші країни. Відповідно, питання навчання новоприбулих дорослих іммігрантів у цих країнах набуло особливого значення і становить значний інтерес для дослідників і науковців.

Завдяки тому, що до Канади щорічно прибувають сотні тисяч іммігрантів різного етнічного походження та національностей, вони потребують навчальних, адаптаційних та інтеграційних послуг, які часто починаються ще до прибуття до країни. Про особливу увагу до навчання дорослих іммігрантів у Канаді свідчить і значна кількість програм та ініціатив, спрямованих на допомогу в переїзді до країни, адаптації, інтеграції та навчанні. Також підтвердженням ролі та значення освіти дорослих, зокрема й освіти дорослих іммігрантів, у сучасному світі є значна увага міжнародної організації ЮНЕСКО (UNESCO Institute for education, 1997). Завдяки цій організації періодично проводяться конференції, під час яких приймаються рішення щодо розвитку освіти дорослих, які пізніше покладаються в основу законів і нормативно-правових актів, що окреслюють перспективи розвитку освіти дорослих у різних країнах світу.

На основі проведеного дослідження встановлено, що напрями навчання дорослих переселенців формуються відповідно до суспільних та індивідуальних потреб, а також з урахуванням імміграційної категорії. Зміст навчання таких дорослих передбачає засвоєння відповідних знань, формування й розвиток умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, неперервного навчання та повсякденного життя.

Основною умовою успішної адаптації новоприбулих осіб є здатність розмовляти офіційною мовою країни, в яку іммігрують. Передусім

іммігрантів навчають мови. Це один із найважливіших засобів, які потрібні іммігрантові, щоб легше та швидше пристосуватися до нового середовища. Крім цього, володіння однією з двох офіційних мов є необхідним атрибутом для отримання громадянства Канади. Знання мови також дає змогу спілкуватися з іншими членами суспільства, що своєю чергою забезпечує уникнення відчуття соціального відокремлення та відчуження. Дослідники департаменту статистики Канади акцентують на тому, що знання однієї з офіційних мов Канади є тим аспектом, який відіграє ключову роль в адаптації іммігрантів та впливає на їх фінансову успішність. І саме знання мови впливає на професійну кваліфікацію, оскільки працівник не може вважатися кваліфікованим, якщо він не здатний спілкуватися на професійні теми (Bonikowska, 2008). Проте навіть, якщо іммігрант отримав належний рівень знання мови ще до прибуття в Канаду, не варто нехтувати її вдосконаленням, оскільки роботодавці вимагають вільного володіння мовою, знання професійної термінології, а у повсякденному житті важливим є розуміння та знання таких особливостей мови, як сталі фрази, вислови та ідіоми, що використовуються населенням цієї провінції. Крім цього, знання мови неодмінно охоплює знання культури, яка є невід'ємною частиною навчання. Зазначимо, що вивчення іноземної мови іммігрантами значно відрізняється від вивчення мови іншими дорослими особами у своїй країні. Передусім, для іммігрантів вивчення мови відбувається і за межами класу чи навчальної програми, тобто на роботі, у суспільстві тощо. Крім цього, вивчення мови іммігрантами зазвичай зумовлене обставинами та необхідністю, зокрема для отримання роботи, повноцінного функціонування в суспільстві. На не меншу увагу заслуговує також той факт, що вивчення мови дорослими іммігрантами відбувається в багатомовному та полікультурному середовищі, що також впливає на процес навчання.

Варто зауважити, що різні категорії іммігрантів потребують різного навчання. Наприклад, особи, які іммігрували за «Професійною категорією», зазвичай потребують менше навчання, оскільки відповідно до вимог програми вони повинні володіти офіційною мовою Канади і мати відповідні кваліфікації та освіту. Незважаючи на всі труднощі, які дорослі іммігранти змушені подолати, врешті-решт засвоївши офіційну мову країни, до якої вони прибули, вони отримують значні переваги. Знання офіційної мови нової країни та розвиток новоприбулими іммігрантами грамотності забезпечить їм вільний доступ до подальшого навчання, дасть їм змогу зайняти активну громадянську позицію, брати активну участь у всіх сферах життя як повноправні громадяни цієї країни. Крім цього, вивчення офіційної мови країни, до якої дорослі іммігранти прибули, є засобом, що допоможе їм адаптуватись до соціального життя країни, робочого місця, а також і в особистому житті. Загалом стає зрозумілим, що мова є тим засобом, без якого не обходиться жодна сфера життя суспільства, особливо коли йдеться про суспільство, розвиток якого залежить від іммігрантів, їхніх освіти та знань.

Офіційними мовами в Канаді, відповідно до Закону про офіційні мови (Official Languages Act), є англійська та французька, які мають однаковий статус та однакові права, привілеї щодо використання в державних та урядових установах. Громадяни мають право спілкуватися та отримувати необхідні послуги однією з офіційних мов. Державні установи забезпечують це, а уряд гарантує (Language Training). Тому іммігрант має змогу самостійно вибирати, яку з них вивчати. Вибір мови також залежить від провінції, яку вибрав іммігрант. У кожній території та провінції є як англомовні, так і франкомовні спільноти, але зазвичай одна становить більшість. Хоча англійська є мовою більшості, але, наприклад, у провінції Квебек основна частина населення є франкомовною. Звідси виходить, що вибір мови тісно пов'язаний із вибором провінції.

Вивчення мов забезпечується низкою організацій та програм залежно від рівня володіння мовою та потреб іммігрантів. Їх можна поділити на дві групи: базове вивчення мови та вивчення мови за професійним спрямуванням. Щодо базового навчання, то однією з таких програм є «Навчання мови новоприбулих іммігрантів» (Language Instruction for Newcomers to Canada), що пропонує навчання для тих, хто не знає англійської або французької мов взагалі або має лише базові знання. Варто зазначити, що вивчення мов у Канаді значно відрізняється від вивчення іноземної мови як другої в інших країнах, оскільки воно також передбачає ознайомлення із соціальними цінностями країни. Програма «Навчання мови новоприбулих іммігрантів» (Citizenship and Immigration Canada, 2010) у Канаді передбачає 5 рівнів вивчення офіційних мов, на кожному з яких пропонується засвоєння таких тем: канадське суспільство; послуги банків;обслуговування клієнтів; Канада; культура Канади; законодавство Канади; комерційні та ділові послуги; послуги громадських й урядових організацій; освіта; зайнятість;

сім'я та інші відносини; здоров'я і безпека; подорожі і транспорт. І хоча перелік тем для вивчення залишається незмінним на кожному рівні, вони все ж мають свою специфіку і охоплюють дедалі більше аспектів, необхідних на кожному етапі вивчення мови й адаптації до суспільства. Зауважимо також, що під час вивчення мови за програмою «Навчання мови новоприбулих іммігрантів» дорослим іммігрантам пропонуються навчальні матеріали відповідно до запропонованих тем, а також перелік ресурсів для отримання інформації до цієї ж теми. Специфічним для цієї програми є те, що фахівці з таких сфер життєдіяльності суспільства, як соціальна, медична і юридична, відвідують заняття з вивчення мови, щоб ознайомити новоприбулих дорослих осіб із послугами, що пропонуються їм, а також намагаються на прикладах показати особам, які проходять навчання, як треба діяти чи поводитись у тій чи іншій ситуації в реальному житті. Таким чином, іммігранти одночасно вивчають іноземну мову та особливості життя Канади. Також під час навчання вони відвідують визначні місця Канади, завдяки чому можуть дізнатися більше про Канаду. Отже, «ця програма забезпечує базове навчання однієї з офіційних мов для дорослих іммігрантів, що мають статус постійного жителя, щоб полегшити їх соціальну, культурну та економічну інтеграцію в Канаду. Розвиваючи комунікативні навички, завдяки цій програмі іммігранти можуть краще функціонувати в канадському суспільстві і сприяти розвитку економіки країни» (Dempsey, 2009: 1).

Проведення порівняльного аналізу досвіду провінцій і територій Канади свідчить про те, що ця програма діє не на всій території Канади. У провінціях Британська Колумбія, Манітоба і Квебек запроваджено схожі програми. Наприклад, у провінції Британська Колумбія її заміняє «Вивчення англійської мови для дорослих» (English Language Services for Adults). Також прослідковуються розбіжності в процедурі організації навчальних програм, що передбачає поділ на різні рівні: якщо у провінції Альберта найвищим рівнем цієї програми є 4-й, то інші провінції пропонують до 5 рівнів вивчення мови. Визначення механізмів забезпечення доступності цієї програми, зокрема, безплатність, дає змогу стверджувати про наявність низки причин, які перешкоджають залученню населення Канади до цієї програми: в рамках програми не завжди передбачено догляд за дітьми; недостатня кількість мовних шкіл; довгі черги, які можуть тривати аж до року; неможливість відвідувати уроки через зайнятість на роботі (Ricento, 2008). Іншими мовними програмами, представленими в Канаді, є «Англійська як друга мова» (English as a Second Language – ESL) та «Французька як друга мова» (French as a Second Language – FSL). Проте ці програми можуть мати аналоги в певних провінціях. Наприклад, у провінції Манітоба це програма «Англійська як додаткова мова» (English as an Additional Language). Програма «Англійська як друга мова» пропонує вивчення мови для різних рівнів та цілей. Наприклад, ділова англійська (Business English), розмовна англійська (Conversational English), англійська за професійним спрямуванням (English for the workplace), англійська мова для вузької спеціалізації (медицина, право, освіта) (English for Specific Purposes), підготовка до навчання в університеті, підготовка до здачі тесту на знання мови (Language Test), інтегровані програми (читання, письмо, аудіосприйняття та розмовна мова), програми підготовки вчителів (Teacher Training Programs). Щодо рівнів, то більшість цих програм у Канаді пропонують курси різних рівнів складності: початковий (beginner), середній (intermediate) та вищий (advanced). Мовні курси проводяться як через інтернет, так і в умовах канадських коледжів, університетів, середніх шкіл та незалежних мовних шкіл. Курси цієї програми мають різні цілі: після деяких видаються дипломи, в той час як метою інших є вдосконалення загальних чи спеціальних навичок. Отже, іммігрант має змогу вибрати саме ту програму, яка відповідає його рівню підготовки та визначеним цілям. Структура програми «Французька як друга мова» (FSL) є аналогічною до структури програми «Англійська як друга мова». Незмінними є як рівні складності, так і перелік цільових курсів. Єдиною відмінністю є те, що в англомовних частинах Канади ця програма пропонується в основному в приватних мовних школах, коледжах чи університетах таких приморських провінцій, як Нова Шотландія, Нью-Брансвік, Острів Принца Едварда, та степових районів, наприклад, Альберта, Манітоба і Саскачеван. У деяких провінціях представлена програма «Поглиблене вивчення мови» (Enhanced Language Training). Вона створена з метою надання допомоги новоприбулим іммігрантам у процесі вдосконалення мовних навичок, що дасть змогу знайти роботу відповідно до вибраної ними професії. Ця програма пропонує також спеціалізоване навчання, охоплює стажування і підготовку до складання іспитів (Canadian Department of Justice, 1988).

Метою наступних програм є вдосконалення мовних навичок, необхідних для роботи, поглиблення знань не тільки з мови, але й культури спілкування, а також отримання інформації про специфіку роботи. Проте вони можуть мати різні назви в провінціях, хоча їх мета залишається однаковою – допомога іммігрантам в адаптації до умов ринку праці Канади. Наприклад, у провінції Онтаріо представлена програма «Навчання мови на виробництві» (Language Training at the Workplace), у провінції Острів Принца Едварда – це «Освіта на виробництві» (Workplace Education). Метою такого навчання є вдосконалення мовних навичок новоприбулих іммігрантів на виробництві, що сприятиме швидшій адаптації у фаховій сферв. Завдяки цій програмі працівники отримують належний рівень знання мови і вдосконалюють професійні навички. Ця програма розрахована на потреби і вимоги різних організацій та їх специфіки. Таке навчання є корисним для самого працівника, організації, в якій він працює та економіки країни загалом. Програма «Вивчення мови за професійним спрямуванням» (Occupation Specific Language Training) представлена в провінції Онтаріо, її пропонують новоприбулим іммігрантам коледжі провінції. Завдяки цій програмі іммігранти розвивають мовні навички, необхідні для кращого розуміння культури та специфіки роботи у своїй спеціальності, спілкування із співробітниками, уміння отримати і відповісти на повідомлення чи листи, отримані електронною поштою та користуватися іншими комунікаційними засобами. Тут пропонується навчання для працівників таких сфер, як бізнес, медицина, будівництво, енергетика, техніка та сфера послуг (Canadian Department of Justice, 1988). Крім згаданих вище програм є ще багато курсів, які пропонують вивчення мови, але оскільки кожна провінція сама визначає особливості програм, вони можуть дещо відрізнятися, відповідно до визначених цілей. Такі курси та програми пропонуються коледжами, місцевими відділами управління середньою освітою, бібліотеками та громадськими організаціями і спеціально розроблені для новоприбулих іммігрантів. Наприклад, у провінції Онтаріо такі програми охоплюють: двомовні уроки англійської мови, під час яких учитель розмовляє тією самою мовою, що і студенти; уроки розмовної англійської мови, що дають студентам із середнім і вищим рівнем знання мови змогу розвивати або вдосконалити навички в розмові по телефону, усних переговорах та підготуватися до співбесіди; ділова англійська мова та англійська для сфери ІКТ, що спрямовані на розвиток навичок, необхідних для роботи; граматика англійської мови в розмовній мові, яка передбачає використання граматики в умовах повсякденної життєдіяльності; результативна усна та письмова англійська мова, спрямована на розвиток основ граматики в письмі, що використовується для розв'язання проблем у повсякденному житті; англійська для людей з особливими потребами, доступна для осіб з особливим психічним розвитком; мовні та культурні програми, які поєднують вивчення мови з екскурсіями до культурних і визначних місць провінції Онтаріо; навчання спеціалізованої англійської мови для міжнародних спеціалістів, що допомагає новоприбулим швидше адаптуватися до ринку праці, пропонуючи навчання, що відповідає потребам їх професії; англійська мова з метою подальшого навчання та тестування, що допоможе зрозуміти методи і принципи, необхідні для складання таких іспитів на визначення рівня знання мови, як Тестування знань дорослих Канади (Canadian Adult Achievement Test), Тест з англійської як другої мови (Test of English as a Foreign Language), Тест з англійської мови для міжнародного спілкування (Test of English for International Communication) тощо. Крім вищезгаданих програм вивчення мови, у Канаді представлені також мовні програми для спеціалістів у певній галузі, які допомагають іммігрантам набути необхідні знання в їх професійній сфері. Наприклад, у провінції Манітоба пропонуються окремі програми для спеціалістів в області медицини «Англійська для медсестер» (English for Nursing Purposes), для спеціалістів у технічній та інженерній сферах «Технічна англійська» (English for Technical Purposes), для осіб, що працюють у сфері обслуговування «Спілкування на робочому місці для працівників у сфері надання послуг» (Workplace Communication for Community Service Workers) тощо. Також значну роль у забезпеченні іммігрантів можливостями вивчення офіційних мов Канади відіграють приватні організації, які пропонують велике різноманіття мовних програм.

Висновки. У процесі дослідження виявлено, що в Канаді є значна кількість мовних програм для навчання дорослих іммігрантів відповідно до їхнього рівня та потреб, оскільки саме від рівня володіння мовою залежить їх успішне проживання та функціонування в цій країні.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні ефективності методів навчання, що пропонуються мовними програмами для іммігрантів у Канаді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фучила О. М. Методи навчання функціональної грамотності дорослих у Бельгії. *Молодь і ринок*. 2019. № 6. С. 127–130.
2. Adult education. The Hamburg declaration. The agenda for the future. UNESCO Institute for education, 1997. 30 p.
3. Bonikowska A. International adult literacy survey. Literacy and the labour market: Cognitive skills and immigrant earnings / A. Bonikowska, D. Green, W. Riddel. Statistics Canada, 2008. 70 p.
4. Dempsey C. Language Instruction for Newcomers to Canada: Client profile and performance indicators / C. Dempsey, L. Xue, S. Kustec. *Citizenship and Immigration Canada*. April, 2009. 25 p.
5. Evaluation of the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program. Citizenship and Immigration Canada: Evaluation division, 2010. 66 p.
6. Language Training. URL: www.learnspeaklive.ca
7. Official Languages Act. Canadian Department of Justice, 1988. 39 p.
8. Ricento T. Insights into funded ESL programmes: Report on the LINC program / T. Ricento, A. Cervatiuc, F. MacMillan, S. Masoodi. University of Calgary, Faculty of Education, 2008. 127 p.

REFERENCES

1. Fuchyla O. M. (2019) *Metody navchannya funktsionalnoyi hramotnosti doroslyh u Belhii* [Methods of teaching functional literacy to adults in Bulgium] Youth and Market. Vol. 6. Pp. 127–130 [in Ukrainian].
2. Adult education. The Hamburg declaration. The agenda for the future (1997). UNESCO Institute for education, 30 p. [in English].
3. Bonikowska A. International adult literacy survey. Literacy and the labour market: Cognitive skills and immigrant earnings (2008). Statistics Canada, 70 p. [in English].
4. Dempsey C. Language Instruction for Newcomers to Canada: Client profile and performance indicators (2009). C. Dempsey, L. Xue, S. Kustec. Citizenship and Immigration Canada, April, 25 p. [in English].
5. Evaluation of the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program (2010). Citizenship and Immigration Canada: Evaluation division, 66 p. [in English].
6. Official Languages Act (1988). Canadian Department of Justice, 39 p. [in English].
7. Ricento T. Insights into funded ESL programmes: Report on the LINC program (2008). T. Ricento, A. Cervatiuc, F. MacMillan, S. Masoodi. University of Calgary, Faculty of Education, 127 p. [in English].
8. Language Training. URL: www.learnspeaklive.ca. [in English].

УДК 337:62-047.22
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214496

Тетяна ГОРОХІВСЬКА,
orcid.org/0000-0001-5997-4676
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) t.gorohivska@gmail.com

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз неперервності освіти як педагогічної умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження розвитку концепції неперервної освіти, внаслідок чого з'ясовано, що становлення цієї концепції пройшло кілька стадій: констатувальна (компенсація недоліків професійної підготовки); стадія «пристосування» до професії, створення підґрунтя для успішної адаптації до життя в суспільстві; стадія обґрунтування понять, шляхів, факторів, умов неперервної освіти; стадія розробки теоретичних і практичних аспектів неперервної освіти. Окреслено особливості формулювання сутності та змісту поняття «неперервна освіта» у вітчизняних наукових джерелах та дослідженнях ближнього зарубіжжя. Наголошено, що, незважаючи на чималий науковий доробок, присвячений обґрунтуванню підвалин неперервної педагогічної освіти, в сучасних науково-педагогічних дослідженнях спостерігається неоднозначність розуміння сутності і змісту цього процесу. Означено нормативно-правову базу впровадження неперервної педагогічної освіти. Охарактеризовано особливості процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти в умовах неперервної педагогічної освіти. Зроблено висновок, що важливою проблемою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти є відбір педагогічних умов, які забезпечують оптимальні параметри діяльності в процесуальному, ресурсному і результативному аспектах. Водночас розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти розглядається як ланка неперервної освіти, що реалізується в системі післядипломної підготовки в процесі підвищення кваліфікації. Підкреслено, що цей процес спрямований на узгодження професійного рівня науково-педагогічних працівників з освітніми стандартами, особистісними і виробничими потребами, вимогами суспільства та економіки держави, стимулювання і розвитку творчого і духовного потенціалу особистості педагога вищої школи.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, неперервна освіта, викладач вищої школи, технічний заклад вищої освіти, підвищення кваліфікації.*

Tetiana HOROKHIVSKA,
orcid.org/0000-0001-5997-4676
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of Department of Pedagogics and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) t.gorohivska@gmail.com

CONTINUITY AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

The article theoretically analyzes continuing education as a pedagogical condition for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It considers scientific-pedagogical literature on the development of continuing education and thus specifies the stages of this process. They are as follows: the ascertainment stage (compensating for problematic issues in professional training); the adaptation stage ("adapting" to the profession and creating a basis for successful adaptation to life in society); the justification stage (justifying concepts, ways, factors and conditions of continuing education); the development stage (developing theoretical and practical aspects of continuing education). Besides, the article outlines the interpretations of continuing education in Ukrainian and foreign scientific sources. Although many scientific studies justify the principles of continuing teacher education, one can observe certain ambiguity in interpreting this process in modern scientific-pedagogical literature. The article defines the regulatory framework of continuing teacher education. It describes the peculiarities of developing professional-pedagogical

competency in lecturers from technical universities under the conditions of continuing teacher education. It concludes that an important problem in the development of professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities is the selection of pedagogical conditions ensuring optimal parameters of performance in procedural, resource-related and productive aspects. At the same time, the development of professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities is considered as an area of continuing education implemented in the system of postgraduate training in the process of professional development. The article highlights that this process is aimed at adjusting professional levels of research and teaching staff to education standards, personal and production needs, requirements of society and country's economy, as well as stimulating and developing lecturers' creative and spiritual potential.

Key words: *professional-pedagogical competency, continuing education, lecturer, technical university, professional development.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти набуває помітної актуальності в сучасних умовах реформування вищої вітчизняної освіти через потребу в конкурентоспроможних науково-педагогічних працівниках, здатних до постійного професійного зростання, активної роботи з підготовки кваліфікованих фахівців, спроможних до ефективної адаптації в умовах динамічного вітчизняного і європейського ринків праці. Водночас практика доводить, що система підвищення кваліфікації викладачів технічних закладів вищої освіти не задовольняє сучасні потреби суспільства: в більшості науково-педагогічних працівників відсутня педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації завдань педагогічно-педагогічної діяльності; формування професійно-педагогічних умінь відбувається неефективно, методом спроб і помилок, із застосуванням застарілих дидактичних засобів; практика підвищення кваліфікації спрямована переважно на оновлення предметних знань, що не сприяє забезпеченню особистісного і професійного розвитку. У цих обставинах цілеспрямоване визначення і обґрунтування педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти є одним із шляхів успішної реалізації цього процесу.

Аналіз досліджень засвідчує посилення науково-педагогічної уваги сучасних дослідників до проблеми визначення умов професійного розвитку педагогів у ситуації реформування і модернізації вищої освіти. Зокрема, проблема вивчення педагогічних умов різноманітних явищ професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи представлена у працях С. Гури, В. Коновалової, М. Михнюк, І. Облєс, С. Хатунцевої та ін. Погляд на процес неперервної освіти як процес самореалізації особистості в умовах допрофесійної, професійної і післядипломної підготовки, формування знань, умінь і якостей особистості, що дають їй змогу самостійно продовжити навчання й удосконалювати себе, вільно орієнтуватись у складному колі соціальних і професійних проблем, успішно адаптуватись до нових умов, здобувати необхідні професійні знання, реалізовувати власний творчий потенціал знаходимо у працях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Кузнецов, В. Олійник, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) та дослідників ближнього зарубіжжя (О. Бондаревська, Б. Гершунський, В. Кан-Калик, Н. Нікандров, Є. Шиянов та ін.).

Водночас увага дослідників присвячена проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів вищої школи. Так, предметом тривалих дискусій авторів стали питання наукових підходів до розуміння професійно-педагогічної компетентності викладачів (Н. Брюханова, І. Васильєв, В. Демиденко, І. Драч, О. Жирун, І. Каньковський, Л. Мартинюк, Л. Хомич та ін.), обґрунтування професійно-педагогічної компетентності як однієї з важливих характеристик професійно-педагогічної діяльності викладача (О. Вознюк, О. Гура, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін та ін.). Разом із тим окремі аспекти розуміння сутності та реалізації процесу формування професійно-педагогічної компетентності педагога в системі неперервної освіти як єдності його теоретичної і практичної готовності розглядаються в дослідженнях В. Болотова, Є. Ісаєва, С. Редліх, В. Сластьоніна та ін. Але незважаючи на помітну актуальність проблеми професійного розвитку викладачів в умовах реформування вітчизняної освіти, а також зростаючу кількість досліджень, присвячених визначенню сутності та особливостей формування професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників, проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що поглиблення наукової уваги в сучасних педагогічних дослідженнях потребують питання, пов'язані з пошуком і обґрунтуванням педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу неперервності освіти як педагогічної умови

розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Мету статті конкретизовано в таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження розвитку концепції неперервної освіти; окреслити особливості формулювання сутності та змісту поняття «неперервна освіта» в наукових джерелах; означити нормативно-правову базу впровадження неперервної освіти; охарактеризувати особливості процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти в умовах неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти педагогічні умови цього процесу ми розуміємо як сукупність взаємопов'язаних обставин і форм їх реалізації, що забезпечують досягнення результату. Однією з таких умов є неперервність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти в процесі підвищення кваліфікації.

Варто зазначити, що ідея неперервної освіти знаходиться в центрі уваги світової наукової громадськості з 60-х рр. XX століття. Але становлення сучасних концепцій неперервної освіти пройшло кілька стадій. Так, перша, констатувальна (Осипов, 2003: 354) стадія (кінець 50-х – початок 60-х рр.) передбачала розгляд неперервної освіти як проблему освіти дорослих, компенсацію недоліків набутої професійної підготовки, поповнення знань у зв'язку з новими вимогами професії. Перехід до другої стадії становлення концепції неперервної освіти був пов'язаний з усвідомленням обмеженості попереднього підходу і являв собою орієнтацію на «пристосування» до професії, створення підґрунтя для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється. Зокрема, Концепція LLL (lifelong learning) представила новий погляд на етапи життя людини через відміну традиційного поділу життя на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації, а також розуміння неперервної освіти як процесу, в якому важливу роль відіграє інтеграція індивідуальних і соціальних аспектів людської особистості та її діяльності (ЮНЕСКО, 1965). Водночас наближенням до гуманістичного розуміння неперервності в освіті стало усвідомлення дослідниками (К. Манхейм, А. Маслоу та ін.) необхідності у створенні оптимальних умов для розвитку здібностей людини протягом усього її життя (Маслоу, 1992), а також прийняте рішення ЮНЕСКО (1972) щодо визнання неперервної освіти основним принципом для реформ і нововведень в освітніх системах країн світу.

Обґрунтування основних понять, шляхів, факторів, цілей, умов неперервної освіти стало предметом розгляду третьої стадії її становлення. У цьому контексті варто згадати дослідження Ж. Аллака, Ф. Брюера, в яких авторами визначаються ознаки неперервної освіти, важливі для аналізу і проєктування розвитку освітньої практики: охоплення освітою всього життя особистості; вертикальна (наступність окремих етапів, рівнів освіти) і горизонтальна (освітній вплив сім'ї, закладів освіти, неформального оточення, ЗМІ тощо) інтеграція; включення в цілісну систему позаінституціональних і неформальних форм освіти; поєднання загальної і професійної освіти; відкритість, гнучкість; різноманіття змісту, методик, засобів і місць освіти та можливостей їх вільного вибору; рівноправна оцінка і визнання освіти не за способами її отримання, а за фактичним результатом; наявність механізмів стимулювання мотивації особистості до навчання шляхом матеріальних умов життя суспільства і за допомогою впливів культури, духовно-моральних цінностей, що переважають у суспільстві (Аллак, 1993: 102–104; Брюєр, 1994: 60).

Метою четвертої стадії становлення концепції неперервної освіти, яка триває і нині, можна означити розробку теоретичних і практичних аспектів неперервної освіти. Ключовим моментом цього періоду стає визначення досліджуваного поняття. Зокрема, ЮНЕСКО (1984) запропоновано таке розуміння неперервної освіти: будь-якого роду свідомі дії, які взаємно доповнюють одна одну і відбуваються як у контексті системи освіти, так і за її межами в різні періоди життя; ця діяльність орієнтована на оволодіння знаннями, розвиток усіх сторін і здібностей особистості, включаючи уміння вчитись і підготовку до виконання різноманітних соціальних й професійних обов'язків, а також до участі в соціальному розвитку країни і світу (Тезаурус ЮНЕСКО, 1993).

Важливо зазначити, що Лісабонський саміт Європейської Ради у березні 2000 р. прийняв документ під назвою «Меморандум неперервної освіти ЄС» або «Меморандум освіти довжиною у життя» («A Memorandum of Lifelong Learning»). Прийняттю цього документа передували рішення Європейської стратегії зайнятості (European Employment Strategy, EES), ініційованої у 1997 р. головами Європейської державної ради (Heads of State European Council) в Люксембурзі, а також хартії «Цілі і прагнення неперервної освіти», прийнятої на саміті Великої вісімки у м. Кельн (1999). Важливим для нашого дослідження є той

факт, що Єврокомісією і країнами-членами Євросоюзу в рамках стратегії EES наводилось визначення неперервної освіти як «всебічно спрямованої навчальної діяльності, що здійснюється на постійній основі з метою підвищення рівня знань, навичок і професійної компетентності» (Lima C. Licínio & Guimarães Paula, 2011).

Водночас практичні аспекти впровадження неперервної освіти в європейський простір відображені в таких документах органів Європейського Союзу: робоча програма «Освіта і підготовка 2010» («Education and Training 2010») (Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, 2009); «Стратегія співробітництва країн Європейського Союзу в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 року» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training», ET 2020) (European Council Conclusions, 2009); програма «Освіта впродовж життя» (Decision No 1720/2006/EC, 2006), яка складається з низки секторних програм, таких як «eUropa» (передбачає міжнародний обмін, у тому числі і школярів), «Erasmus» (стимулює міжнародний студентський обмін), «Tempus» (заохочує співробітництво університетів країн ЄС і країн Європи, які не входять до ЄС), «Leonardo da Vinci» (програма професійно-технічної перепідготовки), «Grundtwig» (програма, орієнтована на підтримку освітніх програм для дорослих), «Comenius» (забезпечує співробітництво між школами і вчителями) та інших програм.

В Україні особливості реалізації концепції неперервної освіти представлені в низці нормативно-правових документів, серед яких: Закон Україні «Про освіту» (2017), Національна доктрина розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1994), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2001), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр. (2014).

На наше глибоке переконання, поняття «навчання впродовж життя» (lifelong learning) стає визначальною метою політики в галузі освіти багатьох країн як на національному, так і на міжнародному рівнях і сприймається як один із шляхів досягнення соціально-економічного розвитку та інструмент для просування ідей інформаційного суспільства й суспільства, заснованого на знаннях. Звернення до аналізу терміна «неперервна професійна освіта» (continuing professional education) дає нам змогу констатувати, що, незважаючи на широту і різноманітність його трактування зарубіжними і вітчизняними дослідниками – «освіта дорослих» (adult education), «післядипломна освіта» (postgraduate education), «періодична освіта» (recurrent education), «постійна освіта» (permanent education), «компенсаторне навчання» (compensatory learning), «освіта впродовж життя» (lifelong learning) тощо (Вульфсон, 1999; Десятов, 2005; Олійник, 2003), – всі вони застосовуються, як правило, в одному сенсі.

Більшість вітчизняних науковців у процесі дослідження поняття «неперервна освіта» спираються на проблему всебічного розвитку особистості незалежно від віку і спеціальності та визначають її як цілеспрямований, послідовний процес, що супроводжує все життя особистості, як закономірності суспільного розвитку, в рамках якого процес освіти індивіда як самоцінності є важливим ресурсом творення гуманістичного суспільства (Олійник, 2003: 19–20). При цьому ми приймаємо думку В. Олійника, який робить висновок, що нині ще не створено єдиної, загальної теорії неперервної освіти і системи засобів її реалізації (Олійник, 2003: 22).

Таку позицію повною мірою підтверджують слова Н. Ничкало, яка в передмові до монографії Т. Десятова, присвяченої тенденціям розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи, зазначила, що світова специфіка неперервної освіти зумовлює потребу в докорінній переорієнтації підготовки викладачів професійної школи, яка передбачає оволодіння необхідними знаннями і навичками, що задовольняють їх відповідність новим професійним вимогам (Десятов, 2005).

Необхідно підкреслити, що неперервна педагогічна освіта охоплює всі форми, типи і рівні освіти, виходячи далеко за межі так званої формальної освіти. Її метою стає не передавання накопичених за певний період часу знань у спеціально організованих умовах, а формування творчої, ініціативної особистості, яка володіє не тільки сукупністю необхідних професійних і світоглядних знань, але й уміннями оперувати ними і застосовувати у професійно-педагогічній практиці. Водночас як складник освітньої системи, неперервний професійний розвиток передбачає зростання особистісного потенціалу викладача, тому, як зазначає Ю. Єрмак, «головною метою підвищення кваліфікації викладачів у системі неперервної освіти є створення належних умов для самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту» (Єрмак, 2018: 222).

Як «інтегративний елемент життєдіяльності особистості загалом, умова постійного розвитку інтелектуального потенціалу в сучасному мінливому світі» (Кулюткин, 2001: 5), неперервна педагогічна освіта розглядається у двох аспектах (Аллак, 1993; Брюєр, 1994): у вигляді вертикальних, тимчасових етапів і зв'язків між ними (дошкільна, повна загальна середня, професійно-технічна, фахова передвища, вища, післядипломна освіта), а також у вигляді горизонтальних зв'язків між її різноманітними системами у формі завершених блоків (компонентів, модулів) із різними часовими витратами задля засвоєння. Розглядаючи розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти з позиції неперервної освіти, вважаємо за доцільне спиратись на основні поняття неперервної освіти, якими оперують в європейському співтоваристві: навчання тривалістю в життя (послідовність етапів навчання особистості), навчання шириною в життя (види освіти – формальна, що передбачає отримання диплому, сертифікату; неформальна; інформальна самоосвіта). Отже, горизонтальна і вертикальна вісі неперервної освіти взаємопов'язані і окреслюють простір післядипломної освіти, який реалізується в закладі вищої освіти. Саме тому неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів в умовах технічного закладу освіти відбувається цілеспрямовано за такими напрямами: навчання на курсах підвищення кваліфікації (короткострокові, довгострокові); стажування; навчання в аспірантурі, докторантурі; самоосвіта.

З огляду на це розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти ми розглядаємо як ланку неперервної освіти, що реалізується в системі післядипломної підготовки в процесі підвищення кваліфікації. Він спрямований на узгодження професійного рівня науково-педагогічних працівників з освітніми стандартами, особистісних і виробничих потреб, вимог суспільства та економіки держави, стимулювання й розвитку творчого і духовного потенціалу особистості педагога вищої школи (Єльнікова, 2016).

Обґрунтовуючи значення неперервності освіти для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти, варто підкреслити, що для нинішнього викладача природним є прагнення до навчання, самостановлення і професійного розвитку. У зв'язку з цим необхідно враховувати переорієнтацію цінностей педагогів у сучасних умовах: не освіта визначає життєву стратегію особистості викладача, а особистість розробляє стратегію життя, проектуючи власний освітній професійний маршрут. При цьому важливість розвитку професійно-педагогічної компетентності полягає у створенні умов для успішної розробки такого маршруту.

Відповідно до цього саме неперервність у розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти забезпечує подолання в них розривів наявної професійно-педагогічної підготовки і розглядається як простір з умовами самореалізації і самоактуалізації особистості викладача. Використання ідей неперервної освіти у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів передбачає безпосередній зв'язок із положеннями теорії людського капіталу, забезпечує можливість отримання, оновлення і поповнення знань, досвіду і навичок викладача відповідно до його освітніх, культурних і професійних потреб, що відображають як процеси адаптації до змін у системі вищої освіти, так і необхідність у самореалізації.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз неперервності освіти як педагогічної умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти дає змогу стверджувати: важливою проблемою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти є відбір педагогічних умов, які забезпечують оптимальні параметри діяльності в процесуальному, ресурсному і результативному аспектах; однією з педагогічних умов означеного розвитку є неперервність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти в процесі підвищення кваліфікації; розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти розглядається як ланка неперервної освіти, що реалізується в системі післядипломної підготовки в процесі підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне управління розвитком професійної освіти : кол. монографія / Г. В. Єльнікова та ін. Павлоград : ІМА-прес, 2016. 248 с.
2. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 168 с.
3. Брюэр Ф., Джонг А. Процессуальная модель профессиональной мобильности (социальный конфликт). Калуга, 1994. С. 59–69.
4. Вульфсон Б. В. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. Москва : УРАО, 1999. 208 с.
5. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2005. 472 с.
6. Єрмак Ю. Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1 (20). С. 218–223.
7. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2001. 84 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты. Москва : Изд-во МГУ, 1992. 218 с.
9. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
10. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории. Москва : Норма: ИНФРА-М, 2003. 912 с.
11. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. ЮНЕСКО, 1993. 185 с.
12. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning. *Official Journal of European Union*. 2006. L327. November 24.
13. European Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET 2020"). *Official Journal of European Union*. 2009. C119. May 28.
14. Lima C. Licínio, Guimarães Paula European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction / edited by Regina Egetenmeyer. Barbara Budrich Publishers. Opladen & Farmington Hills, 2011. 166 p. URL: http://dx.doi.org/10.3224/86649444.
15. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Analysis of Implementation at the European and National Levels. Brussels, 2009. 263 p.

REFERENCES

1. Yelnikova, H. V. (ed.) (2016). Adaptyvne upravlinnia rozvytkom profesiinoi osvity: kolektyvna monohrafiia [Adaptive management of professional education development: a collective monograph]. Pavlohrad : IMA-pres [in Ukrainian].
2. Allak, Zh. (1993). Vklad v budushchee: prioritet obrazovaniia [Contribution to the future: priority of education]. Moscow: Pedagogika-Press [in Russian].
3. Briuer, F., Dzhong, A. (1994). Protsessualnaia model professionalnoi mobilnosti (sotsialnyi konflikt) [Procedural model of professional mobility (social conflict)]. Kaluga [in Russian].
4. Vulfson, B. V. (1999). Strategiia razvitiia obrazovaniia na Zapade na poroge XXI veka [Strategy for the development of education in the West on the threshold of the 21st century]. Moscow: URAO [in Russian].
5. Desiatov, T. M. (2005). Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Skhidnoi Yevropy (druha polovyna XX stolittia) [Trends in the development of continuing education in Eastern Europe (second half of the 20th century)] in Nychkalo, N.H. (Ed.). Kyiv: ArtEk [in Ukrainian].
6. Yermak, Yu. (2018). Profesiinyi rozvytok vykladachiv v umovakh neperervnoi pedahohichnoi oavity [Professional development of lecturers in the conditions of continuous pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universitetu. Seriia: Pedahohika – Melitopol State Pedagogical University Scientific Journal. Series: Pedagogy.* Nr. 1 (20). Pp. 218–223 [in Ukrainian].
7. Kuliutkin, Iu. N. (2001). Izmeniaiushchiisia mir i problema razvitiia tvorcheskogo potentsiala lichnosti [The changing world and the problem of developing the creative potential of the individual]. St. Petersburg: SPbGUPM [in Russian].
8. Maslou, A. (1992). Samoaktualizatsiia. Psikhologiia lichnosti. Teksty [Self-actualization. Psychology of Personality. Texts.]. Moscow: Publishing of Moscow State University [in Russian].
9. Oliinyk, V. V. (2003). Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity: monohrafiia [Scientific bases of management of advanced training of pedagogical workers of professional education: monograph]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
10. Osipov, G. V. (2003). Sotsiologiia. Osnovy obshchei teorii [Sociology. Foundation of general theory]. Moscow: Norma: INFRA-M [in Russian].
11. Tezaurus IUNESKO-MBL po obrazovaniiu [UNESCO thesaurus *on education]* (1993) [in Russian].
12. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning. *Official Journal of European Union*. 2006. L327. November 24.
13. European Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020»). *Official Journal of European Union*. 2009. C119. May 28.
14. Lima C. Licínio, Guimarães Paula *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction* / edited by Regina Egetenmeyer. Barbara Budrich Publishers. Opladen & Farmington Hills, 2011. 166 p. URL: http://dx.doi.org/10.3224/86649444.
15. *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Analysis of Implementation at the European and National Levels. Brussels, 2009. 263 p.

UDC 378.091.3:811.111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214497

Anna GRYZHENKO,
orcid.org/0000-0003-3454-0657
Senior English Teacher at the English Department
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) annagryzhenko@gmail.com

GENERAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN MODERN CONDITIONS

We are living in a dynamic and fast-developing world with quickly changing events and tendencies, social, economic and moral transformations in society. These great changes taking place in social, economic and moral spheres of human society, the loss of former values and appearing of the new ones cannot but considerably influence the development of modern educational system and methods of teaching. Negative results of human activity, ecological problems, wars, catastrophes, epidemics, irrespective of the fact in what place they are happening, influence our environment, human health and social settings. Education of today should be called to unite human efforts, the capacities of different states, irrespective of their religions, with the aim to protect the environment, to avoid wars, accidents, disasters, terroristic acts and pandemic attacks. Education should become one of the leading factors of preserving humanistic values, quality of labor and life in general. We are most frequently concerned with and concentrated on students gaining knowledge on the subject and as much information as possible. But in our modern conditions, when we see that only mere professionalism is not enough to improve social standards, we should be also aimed at forming such moral values that will be able to lead future professionals to the decisions which can satisfy the needs of the society in support and care. If we want to live in a better society, we should bring up people who are able to think and care of other people's interests, work for the benefit of society, not only of their own one. It should become the integral task of every educational process, of every subject.

In the 3rd millennium teaching English has gained especially important value, as English has taken the leading place in professional and scientific exchange and achievements. Without the use of the English language the outcomes of scientific, industrial, academic and cultural breakthroughs seem impossible. Thus, nowadays we face the necessity to provide students with the knowledge and skills not only in General English, but also in English for Specific Purposes (ESP), so that university graduates could communicate with their foreign colleagues on professional issues, broaden their knowledge due to using foreign materials and literature, publish their works abroad. Our aim is to identify the main aspects that should be paid attention to and taken into consideration while teaching, specifically teaching English at Higher Educational Establishments in order to achieve better results and succeed in preparing future professionals of high level with appropriate moral qualities. Therefore, the object of our study is contemporary trends and problems in the theory of foreign language teaching methodology which can provide such results in modern conditions.

Key words: *positive motivation, intellectual and creative skills, favorable conditions, professional development, challenging intellectual activity.*

Ганна ГРИЖЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3454-0657
старший викладач кафедри англійської мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) annagryzhenko@gmail.com

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ У ВИШАХ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Ми живемо у динамічному світі, що швидко розвивається, з подіями та тенденціями, що швидко змінюються, в умовах соціальних, економічних та моральних трансформацій. Усі ці великі зміни в усіх сферах життя суспільства, втрата існуючих цінностей і поява нових не може не мати значного впливу на розвиток сучасної системи освіти і методів викладання. Негативні результати людської діяльності, екологічні проблеми, війни, катастрофи, епідемії, незалежно від того, де саме вони відбуваються, впливають на наше оточення, здоров'я і соціальні умови. Освіта сьогодення має сконцентруватися на об'єднуючих зусиллях, застосуванні можливостей різних країн, незважаючи на їхні релігійні погляди, мати на меті захист середовища, уникнення війн, запобігання нещасних випадків, катастроф, терористичних актів та пандемічних атак. Освіта має стати одним із головних чинників збереження гуманістичних цінностей, якості умов праці і життя в цілому. Частіше за все ми зосереджені на тому, щоб надати студентам якнайбільше знань та інформації з предмета. Але в сучасних умовах, коли ми бачимо, що лише одного професіоналізму не достатньо для покращення соціальних стандартів, ми також повинні мати на меті формування та розвиток таких моральних цінностей, які дадуть змогу майбутнім

професіоналам приймати рішення, що сприятимуть потребам суспільства в підтримці та піклуванні про нього. Якщо ми бажаємо жити у кращому суспільстві, ми маємо виховувати людей, які здатні думати і дбати про інтереси інших, працювати заради суспільного добробуту, а не лише власного. Це має стати головною метою будь-якого навчального процесу, будь-якого предмета.

У третьому тисячолітті викладання англійської набуло особливого значення, тому що англійська зайняла найважливіше місце у професійному та науковому обміні досвідом та досягненнями. Без вживання англійської використання результатів наукових і промислових проривів та досягнень у галузі культури здається неможливим. Тому нині ми стикнулися з потребою забезпечити студентів не лише навичками володіння загальної англійської, а й навичками англійської для спеціальної мети (професійною), так щоб випускники університетів могли спілкуватися з колегами на професійні теми, поширювати свої знання завдяки використанню іншомовних джерел, публікувати свої праці закордоном. Нашою головною метою є висвітлити головні аспекти, які потребують уваги і на яких необхідно сконцентруватися у процесі викладання у вишах, щоб мати змогу досягти найкращих результатів і бути успішними в підготовці майбутніх професіоналів високого рівня, з відповідними моральними якостями. Таким чином, предметом нашого дослідження є сучасні напрями та проблеми в теорії та методології викладання, які можуть бути найбільш результативними в сучасних умовах.

Ключові слова: *позитивна мотивація, інтелектуальні та креативні навички, сприятливі умови, професійний розвиток, захоплююча інтелектуальна діяльність.*

Actuality of the Problem. It should be stated that education in many countries is experiencing deep transformation in both methodological basis and the role of education in the modern world, human attitude to it and value accents inside it. Modern conditions nowadays include high rate of labor mobility, structural changes in the sphere of employment, reduction of low qualified spheres of labor, increase of economic rivalry, urgent necessity of raising professional qualifications and so on. Thus, future specialists should be able to correspond to these social demands and meet the needs of today's labor market. And the main task of modern education is to find ways how to teach them become the active members of this changing environment. A lot of authors pay attention to emotional sphere of teaching because moral values are the driving values which push us to action and are a source of motivation. Moral values are the standards of good and evil, which govern an individual's behavior and choices. In our opinion, changing values influences the tendencies of social development. If the main value of a society is to prove its uniqueness and superiority over other nations, to benefit at the cost of other social groups interests, it can lead to developing weapon production industries and spread of ideology of aggression. We are strongly aware of the fact that teaching any subject should comprise developing such moral norms and values that should contribute to creating a just society protecting its members and considering a human life the main value.

The article presents the main aspects of teaching English to students in modern conditions. The main issues touched upon are: motivational sphere, emotional climate, calling interest, creating situation of success, using modern technologies, developing high moral values and skills of professional communication, broadening worldview in general.

Analysis of publications. At the end of XX – at the beginning of XXI century the world has become completely different, than it used to be 10, 15, 20 years ago. The system of personality preparation for future life should change too, the role of education should change. (Яблонский, 2015) Modern Ukrainian education is aimed at forming multifunctional specialists who are able to combine organizational, educational, performing activities with the skill of constant getting new professional and non-professional information and the desire to develop themselves throughout their career. And here the main issue is forming of intellectual and creative skills which make the basis for further professional growth. The theoretical foundations of intellectual and creative skills formation were investigated and presented by J. Piaget (the level of cognition formedness), S. Rubinstein, O. Leontiev (the psychological theory of intellectual activity), B. Teplov (the psychology of creativity), M. Kholodna (the psychology of intelligence researches), V. Moliako (an algorithm of solving creative tasks), D. Bogoiavlenska (the relationship between creative thinking and personality abilities) and many others.

The issue of intellectual skills is studied in the works by L. Vygotsky, P. Galperin, D. Gilford, V. Palamarchuk, I. Yakimanska, M. Frumkin and others.

T. Andrushchenko states that education should create the complete image of the world, ensure its perception in the harmony of intelligence, feelings and willpower. The main characteristic of education effectivity should be not the mere sum of knowledge, received by the student while getting university education, but ability to self-education, using sources of information, uplifting level of expertise (Андрущенко, 2015). This thought finds its reflection in N. Terentieva's idea that classical university is,

first of all, the cognitive model of the universe which comprises knowledge about the continuity of human life, laws and integrity of nature, theological, socio-economical, juridical, history-cultural, linguistical, psychological and other phenomena. University knowledge embraces the universe – from cosmic systems to microorganisms, from deep past to perspectives and scenarios of future development (Терентьєва, 2015).

Undoubtedly, one of the most essential matters of every teacher in his/her everyday work is creating the most favorable conditions for forming intellectual and creative skills. The concept of "a condition" in its philosophical meaning is a collection of objects (things, processes, relationships), which are necessary for appearing, existing or modifying this object. But we are interested in defining learning pedagogical conditions which should be created in the process of teaching. In the education and pedagogy dictionary the word "condition" is defined as a combination of variable, natural, social, internal and external influences which affect the physical, mental and moral development of a person, his behavior, education and training, personality formation. (Полонский, 2004: с. 36) Pedagogical conditions can be defined as the set of circumstances which the integral teaching process of professional training depends on, and which are mediated by the activity of a personality or a group of people. Obviously, the influence of learning pedagogical conditions on the training process is great. According to Yu. Babansky "The effectiveness of the pedagogical process expectedly depends on the conditions in which it exists" (Бабанский, 1982: 78) A long time ago the German educator A. Disterweigh stated that a bad teacher presents the truth, but a good one teaches to find it. In his «Regulation on teaching German teachers» he noted that development and education of any person cannot be just given to him. Everyone who wants to gain this, has to reach it through his or her personal activity, own pains, own hard work. From outside he can get only encouragement (Дистервег, 1956). This idea was supported by another great educator K. Ushinsky: "Any activity should be mine, it should excite me, come out of my soul». He also stated that an educator is not an official, but if he is an official, he is not an educator, adding, that education is not a science but an art which strives for an ideal" (Ушинский, 1990: 23). These words emphasize the necessity of forming personal motivation for studying which is one of the most essential factors of gaining knowledge and skills. Motivation is a source of personal activity in any sphere including education. The Ukrainian scientist E. Pidlasy states: "Learning and correct usage of motives that already exist, forming the necessary ones that direct personality's development and its movement, – is the essence of pedagogical work" (Підласий, 1998).

Modern psychology has proven that every person needs to feel safe for his/her normal psychological development. According to the American psychologist Abraham Maslow's pyramid of human needs it is the feeling of safety, understanding that nothing threatens you is one of the basic needs of every individual. A person, working in constant tension, can show positive result and productivity, but it will not be a long-lasting success – sooner or later tension will exhaust the person and interest and productivity will drop down.

In his book «Emotional Intelligence» the American writer and psychologist Daniel Goleman emphasizes the importance of considering emotional sphere in order to overcome difficulties in the teaching-learning process. He points out that our emotions play a more important role in our achieving success than it is commonly thought (Гоулман, 2013). Thus, focusing on emotional sphere while teaching any subject is crucially important.

Basing on theoretical material and personal teaching experience we have come to the conclusion that the main conditions for successful teaching of English are creating necessary motivational sphere and stimulating interest towards study, forming friendly atmosphere of tolerance and equality, obtaining experience, necessary for professional communication, possibility of self-development.

The Aim of the Article. The article is aimed at studying and analyzing the main aspects of teaching English at higher educational establishments in modern conditions and finding the best ways of achieving positive results. The author is trying to define the main issues of teaching in connection with the changing conditions of educational process. The article highlights the most essential matters and methods of teaching that should be taken into account in creating the most favorable learning environment and gaining the best results.

The Main Body. From the abovementioned it becomes clear that first of all motivational sphere should be focused on. Thus, a teacher should observe and study the existing motives of his students first, and then manage to transform them into such motives that will be helpful in the educational process. In our opinion, forming motivational sphere of a higher educational establishment student generally has such main directions as forming motives and needs in professional development, forming skills and habits of self-education, developing ability of objective

self-assessment and ability to plan changes of activity if necessary. Of course, it is evident that individual approach is important here, because every student may have his/her own motives, which should also be taken into consideration. Also, some outside motives depending on social sphere can be present, which are not in the sphere of educational activity, can influence the teaching-learning process. They cannot be changed but may be taken into account. For instance, it can be negative attitude or low self esteem formed at secondary school, which can be in the way of creating positive motivation. In this case, the teacher should be especially attentive and non-authoritative in order to break this stereotype and get positive results. Our practice has shown that the most successful way and the most powerful means of braking psychological barriers and creating positive motivation is involving students into challenging intellectual activity with some elements of competition. The possibility of getting some interesting information, presenting it to the fellow students and teacher, the opportunity to express one's own opinion and prove it in some discussion or debating activity create the most favorable conditions of educational process. Thus, discussions and debating activities are recommended to achieve positive result. The role of a teacher in choosing the most interesting topics is great. For this the teacher should be aware of students' interests – observe and study the matter in advance. Also, students should get as much as possible information with positive examples of human activity – supporting each other, helping those in need, being active and persistent in achieving your goals. For example, we often use in our work biographies of famous people like Nick Vujicic or Steve Jobs. Nick Vujicic was born without limbs but managed to get higher education, became a family man with two children and a motivational speaker, travelling round the world and supporting people like himself. Steve Jobs was refused by his biological parents and brought up by adoptive ones, but also managed to succeed in life. Learning information about such people, listening to and discussing their speeches, addressed to students can highly motivate anybody.

One more thing is essential – not to be afraid of any topic of discussion and expressing your personal view – it will only cause students' trust and respect. Sometimes the possibility to demonstrate their professional awareness and the chance to change the teacher's opinion and persuade him/her that they are right can play a very positive role in forming motivation. In our opinion, the teacher should be able to create such situations while discussing professional issues artificially, in order to give students such an opportunity, sometimes even pretending not to know some facts or information without being afraid to "lose your face". We are sure that project work, connected with students' professional field, can be helpful in gaining such results. The famous psychologist I. Kon considered the main means to call a deep emotional students' response is to place before them a problem which is close to their interests, that it will make them think on their own and make their own conclusions (Кон, 2006). Therefore, it is essential to keep constant interest in topics and activities, changing them regularly and in accordance with students' needs. For example, with future historians we "create" a time machine which takes them to the past to observe and study some historical events and their influence on the following events; while with students of computer technologies department we "create" a time machine which can take us to the future to examine the possible development of technologies there. Such modelling of situations at the lessons creates the possibility of spontaneous speaking, causes students' interest and helps them express their ideas and demonstrate their intelligence which is very important.

Every student should be aware of being important in the classroom; he/she should know that his/her opinion is valuable and even being mistaken will not lead to offence and criticism. The famous American writer and humorist Mark Twain said that a person cannot be satisfied with his life if he is not satisfied with himself. So, every teacher should work hard to create the most favorable atmosphere in which such important conditions are taken into consideration. And such ability of a teacher is formed through combination of gaining personal experience, studying scientific pedagogical literature and colleagues' experience. And, what is the most essential, understanding of the importance of positive emotions and the desire to create such positive emotions in the process of teaching. Thus, one of the main recommendations is not only to plan the material to be learnt, the skills to be developed and trained and things to be remembered, but to think over the ways of creating the most favorable classroom environment. For example, using jokes can be of great help.

One more important factor connected with the above mentioned is creating the situation of success, which encourages the process of learning. Here it is very important to realize that every student has his own level of knowledge and his own steps to achieve success. Of course, every teacher is familiar with the problem of non-homogeneous groups

where students have different level of preparation. It is really a problem to plan a lesson in such a way that everybody is able to participate on his/her level so that the "weak" students would be involved and the "strong" students will not be bored. One of the typical teacher's mistakes can be either to pay more attention to better prepared students without giving a chance to the rest, or to concentrate on those who need more explanation and practice and "lose" those who are well-prepared. One of the solutions is to divide the students into groups in such a way that they have approximately the same level. But teachers know that it is not always possible – there can be many more students of one type, on the one hand, and, on the other hand, practice shows that in a "weaker" group students do not see a positive example to follow and it can be a problem to organize a discussion or debating. In our opinion, the only way out is to prepare tasks of different levels and involve "stronger" students into helping the rest of the group, which can be useful for both. In such a way they learn not only English but tolerance and patience to the others. Therefore, it is necessary to evaluate personal success of every student, not some "common" level of success which does not exist.

One of the typical features of modern learning-teaching process is a wide range of technical means for distance communication (e-mail, Skype, Zoom, different messengers, etc.). On the one hand, it gives greater opportunities in educational and professional communication. On the other hand, it poses the problem of developing ESP writing skills. Thus, teaching professionally-oriented English writing has become necessary and crucially important for universities while teaching English. Students should learn how to write a business letter and distinguish the main types of letters (a cover letter, a complaint letter, an order, a request, etc.). They should learn how to address a company or a firm to present their CV with the purpose of future employment, how to write the CV most successfully, including the main facts and avoiding unnecessary irrelevant information. Students also learn so-called audience recognition – taking into account the audience (the person who gets the message) and the purpose of writing. Thus, using abbreviations is possible while writing to friends and colleagues, but it is inappropriate in a business letter.

On the whole, distant education which has become typical for the present-day conditions of COVID-19 pandemic, has shown the necessity to train the skills of such type of learning to prepare students to work in different conditions not to be at a loss and not to stop or interrupt their educational process. In our work we used Skype and Viber for oral and writing practice, Moodle for doing home tasks and these activities proved to be very productive in the learning process: students could control the time of doing tasks, film their answers and presentations, participate in on-line discussions, develop auditory skills, listening to the teacher or other students, do written tests, etc. So, modern conditions of life require implementation of such methods of teaching and students should be trained beforehand to be ready to use them in case of necessity.

Conclusions. We have pointed out the main aspects which should be focused on while teaching English at higher educational establishments today. The idea of considering motivational sphere is emphasized by many authors in the past and should remain the cornerstone of every educational process today. Without creating positive motivation, situation of success and favorable learning environment it is impossible to imagine any fruitful work. We should also take into account that, due to modern technologies, students have as wide access to information as teachers do and our task is to teach them how to choose, select and critically "digest" all the facts they can gain. The main thing to be considered is not to trust everything, because there is a stream of false information available nowadays, but to choose reliable sources and to be able to study the information critically. Another important aspect is learning professional skills, which can be of use in professional sphere. And, of course, developing high moral standards and humanistic values such as tolerance, patience, respect to another, sometimes opposite opinion, mutual support, being concerned with social and ecological problems, ability to stand your ground, etc. It should become the main aspect of teaching, because without this any education looses its value and becomes just filling students' heads with scientific information, which is not bad by itself, but it is not aimed at forming the worldview trying to embrace all the spheres and phenomena of modern life with the idea of changing it for the better. We don't need only mere professionals, we need people with high morals and desire for improvements for mutual benefit.

BIBLIOGRAPHY

1. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра та основні категорії сучасної європейської освіти. *Гілея: наук. журнал*. 2015. № 103. С. 256–261.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. С. 560.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
5. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва : 1998. 246 с.
6. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 608 с.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 1998. 343 с.
8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 511 с.
9. Терентьєва Н. О. Розвиток університетської освіти в Україні: історія, сучасність, тенденції : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ : Інтерсервіс, 2015. 427 с.
10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 6 т. Москва, 1990. Т. 3
11. Яблонский В. А. Проблеми розвитку вищої освіти XXI століття: стан і перспективи / В. А. Яблонський, О. В. Яблонська. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія.* 2015. Вип. 208. Ч. 2. С. 402–412.
12. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 374 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko T. V. Czinnisna palitra ta osnovni kategorii sutchasnoyi yevropejskoyi osviti [Palette of values and the main categories of modern European education] Gileya: scientific magazine. 2015. Nr 103. Pp. 256–261 [in Ukrainian].
2. Babanskiy Yu. K. Optimizacziya uchebno-vospitatelnogo proczessa. M.: Prosveshhenie, 1982. 192 s.
3. Goulman D. Emoczionalnyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ. M.: «Mann, Ivanov i Ferber», 2013. S. 560. [Emotional Intelligence] M.: «Mann, Ivanov and Ferber», 2013. P. 560. [in Russian]
4. Zanyuk S. S. Psikhologiya motivacziyi: navchalnij posibnik. K.: Libid, 2002. 304 s. [in Ukrainian]
5. Kovaliov V. I. Motivy povedeniya i deyatelnosti. [Behaviour and activity motives] M., 1998. 246 p. [in Russian]
6. Kon I. S. Mezhdisciplinarnye issledovaniya. Socziologiya. Psikhologiya. Seksologiya. Antropologiya. Rostov n/D: Feniks, 2006. 608 s. [Interdisciplinary research. Sociology. Psychology. Sexology. Anthropology.] Rostov-on-Don: Phoenics, 2006. 608 p. [in Russian]
7. Pidlasy I. P., Pidlasij I. P. Diagnostika ta ekspertiza pedagogichnikh proektiv. Mizhnarodnij fond «Vidrodzhennya». [Pedagogical projects diagnosing and expertise] International Fund «Vidrodzhennia». K., 1998. 343 p. [in Ukrainian]
8. Polonsky V. M. Slovar po obrazovaniyu i pedagogike. M.: Vyssh. shk., 2004. 511 s. (Dictionary for Education and pedagogy). Moscow: Higher School, 2004. 512 p. [in Russian]
9. Terentyeva N. O. Rozvitok universitetskoyi osviti v Ukrayini: istoriya, suchasnist, tendencziyi: monografiya / Nacz. akad. ped. nauk Ukrayini, In-t vishh. osviti. K.: Interservis, 2015. 427 s. (University Education Development in Ukraine) – National Academy of Sciences in Ukraine, institute of higher education. K.: Interservice, 2015. 427 p. [in Ukrainian]
10. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 6 t. (Selected pedagogical works) in 6 vol. M., 1990. Vol. 3. [in Russian]
11. Yablonskij V. A. Problemi rozvitku vishhoyi osviti XXI stolittya: stan i perspektivi / V. A. Yablonskij, O. V. Yablonska. Naukovij visnik nacz. un-tu bioresursiv i prirodokoristuvannya Ukrayini. Pedagogika, psikhologiya, filosofiya. 2015. Vip. 208. Ch. 2. S. 402–412. (Problems of higher education development in XX: state and perspectives) – Scientific magazine of national bioresources and nature management university of Ukraine. Pedagogy, psychology, philosophy. 2015. Is. 208. P. 2. Pp. 402–412. [in Ukrainian]
12. Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Uchpedgiz, 1956. 37 s. [Selected pedagogical works]. M.: Uchpedgiz, 1956. 374 p. [in Russian]

УДК 61:378.14
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214499

Жанна ДАВИДОВА,
orcid.org/0000-0002-7514-8910
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін
ПВНЗ «Харківський міжнародний медичний університет»
(Харків, Україна) davydovazhanna77@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена дослідженню педагогічних умов формування інформаційної компетентності іноземних здобувачів освіти медичних спеціальностей. Визначено сутність поняття «педагогічні умови» як сукупність необхідних заходів (психолого-педагогічних факторів, середовища, обставин), які забезпечують ефективність формування інформаційної компетентності студентів. Обґрунтовано сукупність внутрішніх педагогічних умов, пов'язаних зі сферами особистості і спрямованих на розв'язання внутрішніх суперечностей. До них належать: 1) поступове просування здобувачів освіти на рівень самоорганізації професійно орієнтованої пізнавальної діяльності; 2) забезпечення педагогічного супроводу інформаційної адаптації здобувачів освіти; 3) розвиток критичного та клінічного мислення здобувачів освіти.

Просування на рівень самоорганізації забезпечує набуття вмінь усвідомленого ставлення до інформаційних об'єктів та явищ дійсності та навичок відповідального застосування інформаційної компетентності у професійній діяльності на основі індивідуальних характеристик.

Інформаційна адаптація іноземних здобувачів освіти є найважливішим підґрунтям для набуття ними інформаційної культури в полікультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти. Організація інформаційної адаптації має здійснюватися за етапами педагогічної технології із застосуванням педагогічних засобів особистісно-діяльнісного та комунікативного підходів.

Розвиток критичного та клінічного мислення є основою для формування вмінь аналізувати інформацію, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант вирішення завдання й об'єктивно оцінювати ефективність його виконання. Формування навичок вирішення навчальних завдань сприяє розвитку здобувача освіти як творчої особистості.

Ключові слова: *інформаційна компетентність, іноземні здобувачі освіти, медичні спеціальності, педагогічні умови, самоорганізація, інформаційна адаптація, критичне мислення, клінічне мислення.*

Zhanna DAVYDOVA,
orcid.org/0000-0002-7514-8910
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Humanitarian,
Social and Economic Disciplines
PIHE "Kharkiv International Medical University"
(Kharkiv, Ukraine) davydovazhanna77@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION FOR INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS

The article reveals pedagogical conditions of information competence formation for international medical students. The concept "pedagogical conditions" is defined as a set of essential instruments (psychological and pedagogical factors, environment, circumstances) that grant the effectiveness of information competence formation. A set of inner pedagogical conditions, concerned with personality spheres and directed at solving inner contredictions, is grounded. These conditions include: 1) gradual moving up students to the level of self-organization of professional cognitive activity; 2) providing pedagogical accompanying of information adaptation of students; 3) development of critical and clinical thinking of students.

Moving up to the level of self-organization provides obtaining skills of conscious treatment to information objects and responsible application of information competence in professional activity on the base of individual characteristics.

Information adaptation of international students is a major background for mastering information culture in the multicultural educational environment of the university. Organization of information adaptation should be provided according to the stages of pedagogical technology with the usage of the means of personality-oriented, activity-oriented and communication-oriented approaches.

Development of critical thinking and clinical reasoning lays the foundation for formation of skills to analyze information, assess alternatives, select the optimal variant of solving the assignment and to evaluate objectively the effectiveness of performing it. Formation of skills to solve educational tasks enhances the development of creativity of students.

Key words: *information competence, international students, medical students, pedagogical conditions, self-organization, information adaptation, critical thinking, clinical reasoning.*

Постановка проблеми. Формування інформаційної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей вимагає створення педагогічних умов для досягнення визначеної мети і забезпечення ефективності системи професійної підготовки.

Аналіз досліджень. Проблема підготовки іноземних здобувачів освіти в Україні є об'єктом дослідження таких вчених, як Л. Кайдалова, Ж. Черкашина, Т. Шмоніна та ін. Окремі аспекти підготовки майбутніх лікарів розглядали О. Гуменюк, О. Корж, І. Паламаренко, О. Шевченко, О. Яцишина та ін.

Метою статті є обґрунтування низки педагогічних умов, що визначають ефективність системи формування інформаційної компетентності іноземних здобувачів освіти медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У Тлумачному словнику української мови «умова» визначається як необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь. Філософський енциклопедичний словник трактує поняття «умова» таким чином: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) обставини, в яких щось трапляється. З точки зору соціології «умови» визначають такі відносини об'єкта з оточуючим світом, які мають бути створені для його повноцінного існування.

Педагогіка зазвичай розуміє «умови» як сукупність заходів, що зумовлюють ефективність функціонування педагогічної системи та сприяють досягненню студентами певного рівня діяльності, як взаємопов'язаний комплекс заходів педагогічного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студентів, наближує його навчально-пізнавальну діяльність до професійної, сприяє всебічному розвитку студентів.

За влучним визначенням В. Андрєєва, педагогічні умови уявляють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей (Андреєв, 2000).

Звертає на себе особливу увагу дослідження О. Яцишиної, яка визначає педагогічні умови гуманітарної підготовки іноземних студентів як особливості освітнього процесу у вищому медичному навчальному закладі, що визначають результати гуманітарної підготовки іноземців, забезпечують шляхи й засоби їх досягнення (Яцишина, 2016: 109).

У контексті нашого дослідження: під педагогічними умовами ми будемо розуміти сукупність необхідних заходів (психолого-педагогічних факторів, середовища, обставин), які забезпечують успішність формування інформаційної компетентності студентів.

З урахуванням основних характеристик процесу формування ІК, особливостей професійної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей, основних вимог до професійної компетентності майбутніх лікарів, а також з огляду на ідеї, положення, висловлені Т. Дмитренко, Н. Кабусь, Т. Колбіною, В. Лозовою, О. Поповою, Н. Ткачовою та іншими вченими, обґрунтовуємо таку *сукупність умов*, що забезпечують цілісність процесу формування ІК іноземних студентів медичних спеціальностей, а саме: *внутрішні умови*, пов'язані зі сферами особистості і спрямовані на розв'язання внутрішніх суперечностей, тобто 1) поступове просування здобувачів освіти на рівень самоорганізації професійно орієнтованої пізнавальної діяльності, 2) забезпечення педагогічного супроводу інформаційної адаптації студентів, 3) розвиток критичного та клінічного мислення студентів.

1) Вирішальною умовою ефективності формування ІК є поступове просування здобувачів освіти на рівень самоорганізації професійно орієнтованої пізнавальної діяльності, що забезпечує їх становлення як активних суб'єктів освітньої та професійної діяльності, здатних самостійно відбирати, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Забезпечення вказаної умови можливе через спрямування педагогічного процесу на розвиток ініціативності, рефлексивності та відповідальності студентів за власну діяльність та її результати, сприяння виробленню студентами нових знань, створення індивідуальних освітніх стратегій тощо.

Для майбутнього медичного працівника здатність до самоорганізації й самоуправління є особливо важливою, оскільки вони мають бути здатними організовувати себе для навчання протягом життя, що є необхідною умовою ефективності професійної діяльності, а також усвідомлювати й брати відповідальність за результати власної професійної діяльності. Як зазначає Н. Кабусь, означена здатність тісно пов'язана з розвиненою суб'єктністю особистості, її здатністю бути творцем власного життя – свідомо визначати стратегічну мету (діяльності, розвитку, життєдіяльності загалом) і тактичні цілі, обирати шляхи їх досягнення, контролювати результати, моделювати майбутню діяльність, напрями подальшого розвитку (Кабусь, 2018: 390).

Поступове просування від прямого управління на рівень самоуправління має наукове підґрунтя теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та праць В. Ляудіс і Н. Тализіної, за якими формування вмінь екстеріоризації засвоєного досвіду здійснюється за певними взаємопов'язаними етапами. На першому етапі, за П. Гальперіним, Н. Тализіною, велике значення має формування в студентів схеми орієнтувальної основи дій: усвідомлення необхідності засвоєння матеріалу; визнання можливостей засвоєння матеріалу відповідно до наявних знань та вмінь; обізнаність у послідовності вивчення матеріалу, а також необхідних інформаційних джерелах, формах і методах навчання; розуміння зовнішньо завданих цілей навчання, а також формування індивідуальних внутрішніх цілей. На цьому етапі здебільшого здійснюється пряме управління викладачем, оскільки необхідно організувати педагогічний процес із формування ІК й керувати ним, допоки особистість стане здатною до свідомого самоуправління. На етапі орієнтації застосовуються педагогічні засоби прямого управління навчальною діяльністю, а саме: обговорення питання актуальності та важливості вивчення навчального матеріалу; обговорення шляхів опрацювання навчального матеріалу; робота з ключовими термінами тощо.

Культура управління забезпечує найбільший вплив на діяльність студентів на етапі пізнання та перетворення об'єктів науки та полягає у сприйманні, перетворенні та застосуванні інформації стосовно об'єкта, що вивчається, оцінці ситуації, що склалася, розробці моделі об'єкта, виборі критеріїв та обмежень із метою обґрунтування характеристик об'єкта за його моделлю. Порівняння характеристик із бажаним дає змогу прийняти рішення щодо зміни характеристик. Переважним видом управління на цьому етапі є співуправління. До педагогічних засобів співуправління можна зарахувати стратегії взаємного навчання, роботу в малих групах, інтерактивне читання, дискусії, дебати тощо.

На останньому етапі здійснюється екстеріоризація отриманих результатів у процесі спілкування між суб'єктами, що реалізується через самоуправління студентами власною навчальною діяльністю. На цьому етапі доцільно використовувати такі педагогічні засоби самоуправління, як проектна робота, написання творчих робот, підбиття підсумків у вигляді графічних організаторів матеріалів, опитувальники для самооцінки діяльності з вивченої теми та інші творчі завдання.

Вважаємо, що ефективність організації перших етапів саморозвитку (стимулювання активності, актуалізація потреб особистості в пізнанні, перетворенні, самореалізації) визначає подальший рівень саморозвитку студентів. Тобто, переходячи на рівень самоуправління, студенти набувають вмінь усвідомлено ставитися до інформаційних об'єктів та явищ дійсності та навичок застосовувати ІК у професійній діяльності на основі індивідуальних характеристик.

2) Початок навчання для іноземних студентів у ЗВО України пов'язаний із доволі складними адаптаційними процесами, що впливають як на успішність навчання, так і на життєдіяльність загалом. Тому, як зазначають Л. Кайдалова і Ж. Черкашина, значну роль відіграє цілеспрямоване управління процесом адаптації шляхом формування системи навчальної мотивації, організованої системи педагогічних впливів; формування загальних навчальних умінь та через залучення іноземних студентів у різноманітні виховні заходи (Кайдалова, Черкашина, 2014; 5).

Процес адаптації студентів-іноземців у навчально-інформаційному середовищі вишу – це складний, багаторівневий процес. Складність, перш за все, в тому, що він не може бути уніфікованим для студентів із різних країн, оскільки вони належать до різних культур, мають різні ціннісні орієнтації, походять із різних інформаційних середовищ (Опінді, 2018).

Процес навчання іноземних громадян у полікультурному середовищі є основним засобом передачі інтелектуального компонента, що значною мірою визначає подальше професійне становлення майбутнього фахівця. Процес навчання взаємопов'язаний із процесом соціалізації студентів із зарубіжних країн в українських вишах, ефективність якого насамперед спирається на інформаційну та психологічну адаптацію.

Приїжджаючи на навчання до іншої країни, студенти-іноземці опиняються в зовсім іншому інформаційному полі. У своїй навчальній діяльності вони мають долати складнощі, пов'язані з одночасним інтенсивним вивченням нової мови, предметів вибраного ними напряму навчання, а також пристосування до нового інформаційного середовища, що оточує їх у повсякденному житті. Інформаційна перенасиченість на всіх рівнях у навчальній діяльності і поза нею на початку процесу адаптації призводить до емоційного перенапруження та стресового стану.

Для того, щоб процес інформаційної адаптації іноземних студентів був ефективним, його варто розглядати як цілісне гуманістичне полікультурне

виховання, що передбачає особисто-діяльнісний підхід із включенням у соціально й особисто значущу діяльність. Ця діяльність має охоплювати різні види інформаційно-пізнавальної діяльності (інтелектуальний розвиток), морально-практичної діяльності (моральний розвиток), художньо-естетичної діяльності (естетичний розвиток).

Рівень сформованості інформаційної культури студента є найважливішим фактором успішної навчальної, а надалі й професійної діяльності, соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві (Казанцева, 2008: 54). За певною педагогічною технологією першим етапом освітньої діяльності є формування мотиваційного компонента та створення підґрунтя для подальшого формування й розвитку знань, умінь, навичок. Тобто, на нашу думку, на першому етапі інформаційної адаптації треба підготувати студентів до сприйняття нового інформаційного середовища і себе в ньому. Така готовність має виражатися в такому: готовність поповнювати словарний запас інонаціональною лексикою та її застосовувати; готовність сприймати інонаціональні культурні феномени в новому освітньому середовищі; готовність здійснювати спільну навчально-пізнавальну діяльність із представниками інших культур нерідною мовою; готовність вступати в комунікацію.

На першому етапі за іноземними студентами мають бути закріплені куратори, які допомагають орієнтуватися в новому інформаційному середовищі. Вони мають дозувати інформацію, що доводиться до студентів, та поступово вводити їх у нову оточуючу дійсність.

Для того, щоб підготувати іноземних студентів до життя та навчання в іншій державі, в деяких навчальних програмах передбачено вивчення низки предметів, спрямованих на ознайомлення із соціально-культурними особливостями України. До таких предметів належать «Історія України» та «Культура України». Також національні особливості з різних сторін висвітлюються в інших дисциплінах соціально-гуманітарного напряму (Основи життєдіяльності, Основи моралі та етики, Основи спілкування). Важливим компонентом інформаційної адаптації іноземних студентів є вивчення ними державної мови країни навчання. Такі заняття забезпечують виконання кількох функцій. По-перше, це пряма функція – опанування державної мови дає змогу інтегруватися в суспільство через розуміння усного та писемного мовлення. По-друге, певна мова є знаково-символічною системою, тобто в процесі її навчання здійснюється перекодування вже наявних знаків і символів, а також з'являються нові. По-третє, в мові зосереджено культурну спадщину нації, тому її навчання нерозривно взаємопов'язано із зануренням у культурні традиції.

На цьому етапі адаптації вирішальну роль відіграє викладач, який є основним носієм інформації в новій дійсності, що оточує іноземного студента.

Після деякого часу перебування у країні, коли студенти вже набули базові уявлення та мовні навички, важливим є їх включення в навчально-практичну діяльність. Такою діяльністю можуть виступати екскурсії до культурно-історичних місць нашої держави, відвідування театрів, художніх музеїв тощо.

Цікавим позанавчальним заходом є організація днів культури, під час яких студенти можуть презентувати власну державу різними способами. Така практика організації заходів є у ХММУ, де навчаються студенти здебільшого з африканських (Нігерія, Гена, Єгипет) та азіатських (Індія, Бангладеш) країн. Студенти готують інформаційну презентацію про соціокультурні, політичні, економічні особливості країни, фрагмент культурно-дозвіллєвого мистецтва у вигляді виступу з танцем або співом, а також страви національної кухні. У процесі таких заходів здійснюється культурний обмін між представниками різних держав, що дає змогу краще зрозуміти національні особливості учасників полікультурного навчального середовища й адаптуватися до співіснування протягом періоду навчання у виші.

На останньому етапі інформаційної адаптації корисно запропонувати старшим студентам, які вже набули досвіду, надавати допомогу тим студентам, що тільки прибули на навчання до України й опинилися у ситуації інформаційного шоку. Для цього доцільною є організація спільних навчально-виховних заходів з активним залученням студентів різних років навчання, під час яких здійснюється комунікація між учасниками. Цікавою та корисною буде рефлексія спогадів про початок навчання в Україні. Старшокурсники розповідають про перші враження та труднощі, з якими вони зіткнулися, та шляхи їх подолання. Студенти креативно ставляться до такого заходу та навіть готують театралізовані сценки, в яких наочно демонструють деякі ситуації, часто в гумористичній формі. На цьому етапі більшість старшокурсників вже мають досить високий рівень інформаційної культури та вміють поводитися в межах полікультурного навчального середовища.

Таким чином, інформаційна адаптація іноземних студентів є найважливішим підґрунтям для набуття ними інформаційної культури в полікультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти. Організація інформаційної адаптації має

здійснюватися за етапами педагогічної технології із застосуванням педагогічних засобів особистісно-діяльнісного та комунікативного підходів.

3) При формуванні ІК у педагогічному процесі ЗВО головним завданням викладача є створення умов для стимулювання пізнавальної діяльності студентів щодо відбору, розуміння, аналізу й інтерпретації інформації, а також свідомого та відповідального застосування інформації в професійній діяльності. Інформаційна компетентність формується на основі використання механізмів свідомості та самосвідомості, тобто на глибокому і всебічному розумінні необхідності свідомо ставитися до інформації та її застосування. Д. Дьюї зазначав, що в педагогічному процесі цінним для виховання і розвитку є таке мислення, яке не тільки відтворює дійсність, але виявляє зв'язки між речами та явищами навколишнього світу. Таким специфічним видом розумової діяльності є критичне мислення.

Критичне мислення є процесом, що складається з послідовності розумових дій, спрямованих на оцінку та перевірку достовірності інформації й можливостей її застосування в тій чи іншій ситуації (Давидова, 2012: 72).

У процесі підготовки майбутніх фахівців у сфері медицини одним із найважливіших факторів є розвиток професійно орієнтованого мислення, яким є клінічне мислення, що являє собою модифікацію критичного мислення. У зарубіжних джерелах клінічне мислення не виокремлюється як окремий тип, а визначається як клінічне міркування (clinical reasoning) на основі критичного мислення.

«Клінічне мислення» розглядається як здатність лікаря до такого аналізу й синтезу всіх наявних даних про пацієнта, при якому він би міг виокремити важливі признаки захворювання з багатства подібних випадків, що зустрічалися раніше або описані в науковій літературі, порівнюючи їх для встановлення діагнозу, прогнозу й для розробки тактики лікування (Ліхтерман, 2014: 270).

За таксономією Б. Блума, пізнавальна поведінка класифікується за 6 рівнями від простого до складного, кожному з яких відповідають певні навички. Стадії циклу клінічного міркування співвідносяться з визначеними рівнями критичного мислення та передбачають сформованість відповідних умінь і навичок.

Таблиця 1

Поетапне формування умінь критичного та клінічного мислення

Рівні	Уміння критичного мислення	Дії-показники сформованості рівня	Клінічне мислення
Знання	Запам'ятовування й відтворення вивченого матеріалу – від конкретних фактів до цілісної теорії	Відтворює терміни, основні факти, методи, поняття, правила й принципи	Збирання клінічних даних; актуалізація наявних теоретичних знань із досліджуваної проблеми; знання методики обстеження
Розуміння	Перетворення матеріалу одної форми на іншу, інтерпретація матеріалу, припущення про подальший розвиток подій	Пояснює факти, правила, принципи; з'ясовує методологію виникнення інформації; передбачає майбутні наслідки, що випливають із наявних даних; розрізняє факти й думки	Формалізація клінічних даних через об'єктивні та повні записи історії хвороби; відбір найбільш значущих даних
Застосування	Уміння застосовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях	Застосовує закони, теорії у конкретних практичних ситуаціях; використовує поняття й принципи в нових ситуаціях	Пошук патогенетичних зв'язків між симптомами та об'єднання їх у синдроми
Аналіз	Уміння розбити матеріал на складники для визначення структури	Виділяє частини цілого; визначає їх взаємозв'язки; визначає принципи організації цілого; розуміє помилки й недоліки в логіці міркування; розуміє зв'язок між фактами та наслідками; оцінює значущість даних	Аналіз клінічних даних, що включає вибір провідного синдрому; проведення диференціальної діагностики
Синтез	Уміння поєднувати елементи для отримання нового цілого	Складає проекти; пропонує план проведення дій; складає схеми діяльності	Безпосереднє встановлення діагнозу; формування медичного висновку; планування необхідних додаткових методів дослідження для уточнення клінічної картини й призначення лікування
Оцінка	Уміння оцінювати значущість того або іншого матеріалу	Оцінює логіку інформації; оцінює відповідність висновків наявним даним; оцінює значущість певного продукту діяльності	Оцінка коректності діагнозу та призначеного лікування

Результатом розвитку критичного та клінічного мислення є такі особистісні якості, що є професійно значущими для фахівців у сфері медицини, – впевненість, контекстуальна перспектива, креативність, гнучкість, допитливість, інтелектуальна цілісність, інтуїція, відкритість, наполегливість, рефлексивність.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що розвиток критичного й клінічного типів мислення є необхідною умовою формування ІК здобувача освіти медичного профілю. При тому на перших етапах навчання увага має бути сконцентрована на розвитку критичного мислення через застосування відповідних прийомів і методів у процесі вивчення дисциплін. Сприятливим підґрунтям є дисципліни соціогуманітарного блоку, які спрямовані на розвиток загального світогляду майбутнього фахівця й передбачають аналітичне викладення інформації та її засвоєння студентами через особистісне суб'єктивне сприйняття.

На подальших етапах навчання акцент переноситься на розвиток навичок клінічного міркування у процесі професійної підготовки. Дослідження з проблеми формування клінічного мислення визначають ефективність запровадження курсу за вибором «Розвиток клінічного мислення у внутрішній медицині» із застосуванням наочних методів навчання та кейс-технологій. Застосування кейс-технологій сприяє виробленню знань, а не оволодінню готовими знаннями. Кейс-технології надають більше можливостей для роботи з інформацією, оцінки альтернативних рішень, що дуже важливо в наш час, коли щодня зростають обсяги інформаційних потоків, висвітлюються різні точки зору на одну і ту саму дію. Метод кейсів передбачає вивчення студентами предмета шляхом розгляду значної кількості ситуацій або завдань у різних комбінаціях. Ситуаційні завдання використовують для того, щоб зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, для цього задача підбирається досить характерна, згідно з календарно тематичним планом до кожного практичного заняття (Середнюк, 2018: 227). Метод кейсів розвиває вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант і складати план його здійснення. За умови регулярного застосування такої форми навчання в освітньому процесі виробляється досвід вирішення навчально-професійних завдань, забезпечується розвиток творчої особистості студента.

Тобто застосування засобів розвитку критичного й клінічного типів мислення сприяє сприйняттю нової інформації та її засвоєнню, розвитку вмінь формувати професійні висновки, гнучко адаптуватися до різноманітних професійних ситуацій.

Висновки. Таким чином, ефективність системи формування ІК іноземних здобувачів освіти медичних спеціальностей забезпечується через реалізацію низки педагогічних умов, спрямованих на розв'язання внутрішніх суперечностей, пов'язаних зі сферами особистості. До них належать: 1) поступове просування здобувачів освіти на рівень самоорганізації професійно орієнтованої пізнавальної діяльності; 2) забезпечення педагогічного супроводу інформаційної адаптації студентів; 3) розвиток критичного та клінічного мислення студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. 2-е изд Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 317с.
2. Давидова Ж. В. Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. 224 с.
3. Кабусь Н. Д. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 678 с.
4. Казанцева В. П. Информационная культура личности: социально-философский анализ : дис. … канд. филос. наук. Красноярск, 2008. 168 с.
5. Кайдалова Л. Г. Адаптация иностранных студентов к обучению в вузах : метод. рек. для преподавателей и студентов подготовительных факультетов / Л. Г. Кайдалова, Ж. В. Черкашина. Харьков : НФаУ, 2014. 48 с.
6. Лихтерман Л. Б. Клиническое мышление нейрохирурга / Л. Б. Лихтерман, В. А. Охлопков, Ш. Ш. Элиава, С. Б. Яковлев. *Журнал «Вопросы нейрохирургии» имени Н.Н. Бурденко*. 2014. № 78(6). С. 68–79.
7. Опинди Л. Д. Проблемы адаптации иностранных студентов к Российской действительности. *Молодежный научный форум : Гуманитарные науки :* электр. сборник статей по мат. XLIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(42). URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3(42).pdf
8. Середнюк В. Н. Розвиток клінічного мислення у внутрішній медицині (за моделлю CBCR) на прикладі клінічного випадку: первинна легенева гіпертензія. *Вісник проблем біології і медицини*. 2018. № 3 (145). С. 226–229.
9. Яцишина О. В. Гуманітарна підготовка іноземних студентів у медичних університетах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 20 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika: uchebny kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya [Pedagogy: educational course for creative self-development] Kazan, 2000 [in Russian]
2. Davydova Zh. V. Pedagogichni umovy formuvannya dukhovno-tsinnisnyh orientatsii studentskoi molodi [Pedagogical conditions of formation of spiritual-value orientations for student youth]. Dissertation of Candidate of Science in Pedagogy. Kharkiv, 2012 [in Ukrainian]
3. Kabus N. D. Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky maibutnih socialnyh pedagogiv do staloho rozvytku socialnykh grup [Theoretical and methodical principles of future social pedagogues preparation for sustainable development of social groups]. Dissertation Of Doctor of Science in Pedagogy, Kharkiv, 2018, [in Ukrainian]
4. Kaidalova L. G., Cherkashina Zh. V. Adaptatsiya inostrannykh studentov k obucheniyu v vuzakh : metod. Rek. dlya prepodavatelei I studentov podgotovitelnykh fakultetov. [Adaptation of international students to training in higher educational establishments: methodical recommendations for teachers and students of preparatory faculties]. Kharkiv, NFaU, 2014. 48 p. [in Russian]
5. Likhterman L. B. Klinicheskoye myshleniye neirokhirurga. [Clinical thinking of neirosurgeon]. *Journal "Neirosurgery issues" by N. N. Burdenko*. 2014; 78(6). Pp. 68–79 [in Russian]
6. Opindi L. D. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov k Rossiiskoi deistvitelnosti. [Problems of adaptation of foreign students for Russian reality]. URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3(42).pdf [in Russian]
7. Serednyuk V. N. Rozvytok klinichnogo myslennya u vnutrishniy medutsyni (za modellyu CDCR) na prykladi klinichnogo vypadku: pervynna legeneva hipertezia. [Development of clinical thinking in inner medicine (according to CDCR model) on the example of clinical case: initial lung hypertension] "Collection of Articles on Problems of Biology and Medicine]. 2018, 3 (145). Pp. 226–229 [in Ukrainian]
8. Yatsishina O. V. Humanitarna pidhotovka inozemnykh studentiv u medychnykh universytetakh. [Humanitarian training of foreign students in medical universities]: Summary of the Dissertation of Candidate of Science in Pedagogy. Ternopil, 2016. 20 p. [in Ukrainian]

УДК 37.01:005.332.4 (045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214500

Зоя ДМИТРУК,
orcid.org/0000-0003-4279-2838
аспірант кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної роботи
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
головний спеціаліст
Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації
(Одеса, Україна) departament_dmitruk@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті наголошено на актуальності розробки та використання нової моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), адекватної сучасним економічним ринковим умовам та сприятливої для розвитку зазначеної освітньої установи. Наголошено на результатах дослідження щодо стану позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг. Розглянуто науково-теоретичне підґрунтя побудови моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг. Визначено і обґрунтовано концептуальну складову частину зазначеної вище моделі. Роботу з моделями розглядаємо як ефективний метод дослідження, що дає нову інформацію про об'єкти та певні закономірності, які недосяжні для пізнання іншими способами. Запропоновано формування моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО на основі концепції ціннісно-смислових орієнтацій, емоційних, зокрема, національно-патріотичних цінностей. У статті також наголошено, що створення у ЗЗСО унікального виховного простору (куреня) – первинної ланки Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»), стає сильною дієвою позицією на основі емоційних цінностей у процесі позиціонування закладу на ринку освітніх послуг. Автором проаналізовано праці видатних педагогів та науковців і зроблено висновок, що національно-патріотичні ціннісно-смислові орієнтації були і є певним фундаментом щодо розвитку сучасних конструктивних процесів в освітній сфері, зокрема процесу позиціонування ЗЗСО на ринку освітніх послуг. Крім того, у статті представлено схематичне зображення моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг, елементами якої є цілеутворюючий, теоретико-методологічний, змістовно-структурний та аналітично-результативний компоненти. На думку автора, глибока самобутність, оригінальність, національно неповторний і потужний виховний потенціал козацької педагогіки, зокрема процес створення куренів у школах України як первинної ланки Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»), покликані стати сильною дієвою та унікальною позицією процесу позиціонування ЗЗСО на ринку освітніх послуг. Також автором зазначено, що нині, як ніколи, потрібні нові шляхи, нові підходи до реформування сфери освіти і саме ціннісно-смислові орієнтації, зокрема, емоційні (національно-патріотичні) цінності, виступають потужним джерелом та міцним підґрунтям для переосмислення та започаткування нових можливостей і процесів в освітній сфері. У статті розкрито перспективи подальшого дослідження, а саме: розробка теоретико-методологічних та практичних засад управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг.

Ключові слова: *модель, моделювання, ціннісно-смислові орієнтації, емоційні цінності, національно-патріотичні цінності, позиціонування закладу загальної середньої освіти.*

Zoya DMYTRUK,
orcid.org/0000-0003-4279-2838
Graduate Student at the Department of Pedagogy, Administration and Social Work
SHEI "University of Education Management",
Chief Specialist
Department of Education and Science
of the Odessa Regional State Administration,
(Odessa, Ukraine) departament_dmitruk@ukr.net

CONCEPTUAL COMPONENT OF THE MANAGEMENT MODEL POSITIONING PROCESS GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE REGIONAL MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

The article emphasizes the relevance of developing and using a new model of management of the process of positioning the institution of general secondary education (hereinafter – IGSE), adequate to modern economic market conditions and favorable for the development of this educational institution. Emphasis is placed on the results of the study on the state

of positioning IGSE in the regional market of educational services. The scientific and theoretical basis for building a management model for the process of positioning IGSE in the regional market of educational services is considered. The conceptual component of the above model is determined and substantiated. We consider working with models as an effective research method that provides new information about objects and certain patterns that are inaccessible to knowledge in other ways. The formation of a model of management of the process of positioning IGSE on the basis of the concept of value-semantic orientations, emotional, in particular, national-patriotic values is offered. The article also emphasizes that the creation of a unique educational space (tent) – the primary link of the All-Ukrainian children's and youth military-patriotic game "Falcon" ("Jura"), becomes a strong effective position based on emotional values in the process of positioning the institution in the educational market. services. The author analyzes the works of prominent teachers and scientists and concludes that national-patriotic value-semantic orientations were and are a foundation for the development of modern constructive processes in education, including the process of positioning IGSE in the market of educational services. In addition, the article presents a schematic representation of the management model of the positioning of general secondary education in the regional market of educational services, the elements of which are: goal-setting, theoretical and methodological, content-structural and analytical-performance components. According to the author, the deep originality, originality, nationally unique and powerful educational potential of Cossack pedagogy, in particular the process of creating huts in Ukrainian schools as a primary link of the All-Ukrainian children's and youth military-patriotic game "Falcon" ("Jura"), are designed to become strong and the unique position of the process of positioning IGSE in the market of educational services. Also, the author notes that today more than ever we need new ways, new approaches to reforming education and it is value and semantic orientations, in particular, emotional (national-patriotic) values, are a powerful source and a solid foundation for rethinking and initiating new opportunities and processes. educational sphere. The article reveals the prospects for further research, namely, the development of theoretical and methodological and practical principles of managing the process of positioning IGSE in the regional market of educational services.

Key words: *model, modeling, value-semantic orientations, emotional values, national-patriotic values, positioning of general secondary education institution.*

Постановка проблеми. Нині освіта, зокрема загальна середня освіта, стає найважливішим компонентом економічного, соціального і духовного розвитку країни та становлення нової ери – суспільства знань. Відповідно до пункту 2 статті 2 Закону України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463–IX, одним з основних завдань законодавства України про загальну середню освіту є забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти. Сучасний підхід до реформування системи загальної середньої освіти полягає в зміні парадигми управління закладом загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) та розробці нової моделі управління ним, адекватної сучасним економічним ринковим умовам та у напрямі його розвитку, зокрема, управління певним аспектом діяльності освітньої установи – процесом її позиціонування на ринку освітніх послуг.

За результатами дослідження стану позиціонування закладів загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг (серед респондентів: 77,9% – педагогічні працівники, 9,1% – керівники закладів освіти, інші (батьки, учні, представники громадськості) – 11%) актуалізовано певні проблеми в управлінській практиці, зокрема, з'ясовано:

– 77,6% опитуваних вважають позиціонування закладів загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг важливою управлінською проблемою;

– 92,9% респондентів вважають, що сучасний заклад загальної середньої освіти повинен мати «своє обличчя», тобто відрізнятись від інших освітніх організацій, формуючи свою специфічність та унікальність на перевагах і сильних діючих позиціях;

– 96,9% респондентів ствердно відповіли на питання: «Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що сучасний заклад освіти – це соціально-педагогічна відкрита система і активна співпраця адміністрації та колективу закладу з громадськістю сприяє розвитку зазначеної освітньої установи?»;

– 92,3% опитуваних вважають, що робота/навчання у відомому закладі освіти з гарною репутацією і позитивним іміджем сприятиме підвищенню мотивації до роботи та навчання;

– 43% респондентів, учасників освітнього процесу, зазначають, що позиціонування закладу освіти, де вони навчаються/працюють, знаходиться на недостатньому та неефективному рівні.

Таким чином, аналіз результатів дослідження свідчить про таке:

– створення моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг є викликом сучасності та актуальною проблемою управлінської теорії;

– позиціонування закладів загальної середньої освіти в ринкових умовах функціонування є обов'язковим елементом освітнього менеджменту;

– процес позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг вважаємо необхідним напрямом дій щодо його (ЗЗСО) інноваційного розвитку;

– державно-громадське управління закладом загальної середньої освіти, зокрема процесом позиціонування, є важливою складовою частиною управлінської теорії та вимогою часу задля переходу до демократичних засад розвитку суспільства та модернізації сфери освіти.

Зазначені результати дослідження та висновки автора вперше представлено 14 травня 2020 р. на Всеукраїнській науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Наука і молодь – 2020: пріоритетні напрями глобалізаційних змін».

Наголошуємо, розроблення моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг є вимогою часу та потребує інтелектуальних, фінансових та матеріальних ресурсів, вирішення комплексу правових, організаційних, технологічних та інших завдань.

Актуальність проблеми дослідження полягає в пошуку технологій конструювання та обґрунтуванні складників моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на ринку освітніх послуг, що має багатокомпонентну управлінську систему та складну організаційну структуру. При порівняно високому ступені розробленості окремих питань, що стосуються проблем позиціонування закладів освіти та різних аспектів комунікацій, проблематика позиціонування закладів загальної середньої освіти досліджена мало, що зумовлює практичну значимість дослідження з точки зору пошуку нових можливостей у зазначеному напрямі.

Аналіз досліджень. Питання щодо використання моделювання в наукових дослідженнях та управлінні закладом освіти розкривається в роботах Н. Аминова, Т. Борової, С. Гончаренко, О. Дахіна, Г. Єльникової, В. Краєвського, В. Маслова, В. Монахова, В. Пікельної, Г. Полякової, В. Ростовської, Роберта Ю. Шеннона, В.Штоффа та ін.

Варто зазначити, що проблемою дослідження цінностей займалися такі науковці, як Р. Нємов, Є. Волков, С. Рубінштейн, Н. Добринін, А. Божович, О. Леонтьєв, В. Мясищев, В. Василенко, М. Рокич, В. Ядов тощо. А серед вітчизняних науковців цінності, ціннісні орієнтації досліджували В. Андрущенко, Л. Морозова, М. Лукашевич, А. Ручка тощо.

Також у працях сучасних авторів, зокрема в книзі «Думай поза шаблонами: інноваційна парадигма креативності в бізнесі», розкрито проблеми нешаблонного мислення та створення інноваційних продуктів, генерації ідей та креативного моделювання (Брабандер, Айні, 2007).

Мета статті – визначити та обґрунтувати концептуальну складову частину моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо науково-теоретичне підґрунтя побудови моделі управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг. Поняття «модель» може застосовуватись та розглядатись у різних значеннях.

Наведемо приклади тлумачення зазначеного поняття в словниках української мови та працях науковців.

Словник української мови: 1. Зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось. 2. Тип, марка конструкції. 3. Предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді. 4. Те, що є матеріалом, натурою для художнього зображення, відтворення. // Особа, яка позує перед живописцем або скульптором; натурщик, натурщиця. 5. Зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі (Словник української мови).

Філософський енциклопедичний словник: модель (від лат. modus – міра) – у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо (Філософський енциклопедичний словник, 2002).

Економічний термінологічний словник-довідник: модель – відтворення, зображення, опис, імітація якого-небудь явища, процесу або об'єкта (Економічний термінологічний словник-довідник, 2013).

Соціологічна енциклопедія: моде́ль (лат. modulus – міра, зразок) – узагальнений синтезований образ об'єкта-прототипу (явища, процесу), що використовується для вивчення, дослідження, систематизації тощо (Соціологічна енциклопедія, 2008).

Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесенням теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього та виконує кілька функцій:

– чітко визначає компоненти, які становлять систему;

– схематично та реально відображає зв'язки між компонентами, до того ж зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі;

– є інструментом для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу (Шапран, 2012: 39).

Також модель є спрощеним аналогом об'єкта дослідження, відтворенням його властивостей в ідеальному вигляді. Це штучно створена копія об'єкта дослідження у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, яка відображає у спрощеному вигляді його структуру, властивості та взаємозв'язки (Рябова, 2012).

Загальновизнаними етапами створення моделі є: постановка завдання; побудова моделі; перевірка її на достовірність; експериментальне випробування (застосування); оновлення моделі; постановка мети й розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; виокремлення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність; виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи в абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її оформлення (Дахин, 2003; Мескон, 1994; Пикельная, 1993; Ростовська, 2008).

Розглядаємо моделювання як метод дослідження складно організованих об'єктів, а модель – як засіб пізнання, який ґрунтується на аналогії, слугує узагальненим відображенням явища та є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. На нашу думку, робота з моделями – ефективний метод дослідження, що дає нову інформацію про об'єкти та певні закономірності, які недосяжні для пізнання іншими способами.

Важливою, на наш погляд, є думка видатного науковця, який зазначає: «<…> жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому й доводиться науковцям при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» (Гончаренко, 2008: 120).

Також звертаємо увагу на думку науковців: «<…> різноманітні моделі дають змогу зробити світ більш керованим. Кожен з нас постійно бере власний досвід і наявну інформацію й перетворює їх на менші сегменти й категорії, моделі, за допомогою яких ми намагаємось збагнути сенс речей. Проте навіть найбільш очевидні й поширені моделі не варто плутати з реальністю: схеми – це лише відбиток минулого, вони не можуть бути точним відтворенням теперішнього» (Брабандер, Айні, 2017: 16).

В основі концептуальної складової частини моделі знаходиться концепція. Концепція – система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основоположна ідея теорії, загальний її задум (Словник іншомовних слів).

Наша модель управління процесом позиціонування ЗЗСО на ринку освітніх послуг побудована на концепції ціннісно-смислових орієнтацій в освітній політиці, враховуючи виклики та вимоги сьогодення. Пошук ціннісно-смислових орієнтацій модернізації освітньої сфери є, на нашу думку, невід'ємною складовою частиною процесу реформування національної системи освіти в ринкових умовах. Постановка проблеми ціннісно-смислових основ сучасних складних та іноді суперечливих процесів в освітній сфері зумовлена важливістю формування стабільного суспільного ідеалу на тлі певної розмитості ціннісно-смислового поля освіти та її парадигмальності.

Для людей характерні не лише біологічно вмотивовані дії, але й складніші зразки поведінки, які породжені їх знаннями, емоційними та духовними потребами. З одного боку, всі люди в своїй основі однакові і тому мають істотно аналогічний перелік потреб, але з іншого – різні потреби в різних людей мають свої особливості, що дає змогу виділяти певні групи, за їх зацікавленостями. Різні потреби своєю чергою задовольняються різними засобами, на основі чого в людей формується емоційна прив'язаність до відповідних засобів їх задоволення. Становлення такого емоційного зв'язку у людини означає формування певної цінності. Ціннісно-смислові орієнтації – це система установок, які регулюють поведінку людини у суспільстві та «програмують» діяльність людини на тривалий час і визначають генеральну лінію поведінки особистості. Вивчення ціннісно-смислових орієнтацій та відповідних форм поведінки споживачів освітніх послуг дає змогу зрозуміти логіку їх дій та освітні потреби. В. Ядов визначає ціннісні орієнтації як вищий рівень установок (Ядов, 1994: 136).

Крім того, ціннісні орієнтації особистості є складним утворенням із багатокомпонентною структурою. Дослідники виокремлюють різні компоненти у структурі ціннісних орієнтацій, зокрема: емоційний, когнітивний, поведінковий (Антілогова, Драченко, 2003); інтелектуальний, поведінковий, мотиваційний, оцінно-емоційний (Іващенко, Фролова, 1996).

М. Рокич детермінує цінності як різновид стійкого переконання, де певна мета чи спосіб існування переважає, ліпший за інші (Рокич, 2009: 26). Цінності мають такі ознаки:

1) загальна кількість людських цінностей порівняно невелика;

2) люди мають однакові цінності (в різному ступені);

3) цінності згруповані в системи;

4) на формування цінностей впливає культура, суспільство, його інститути, а також особистість;

5) цінності впливають практично на всі соціальні феномени.

З погляду В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності та поведінки особистості. За її словами, система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей на стимули і мотиви практичної поведінки людей» (Алексєєва, 1984: 63).

Звертаючись до праць І. Беха, прослідковуємо, що науковець вказує на розпад багатьох компонентів і структур виховного простору (Бех І., 2012).

У зв'язку з цим зазначаємо, що створення виховного простору у закладах освіти, тобто куренів – осередків із національно-патріотичного виховання учнівської молоді, первинної ланки Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»), стає однією з форм ефективного позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг.

Наголошуємо, що концептуальною складовою частиною нашої моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг визначено ціннісно-смислові орієнтації, емоційні цінності, зокрема, національно-патріотичні цінності. А створення у ЗЗСО унікального виховного простору (куреня) стає сильною дієвою позицією на основі емоційних цінностей у процесі позиціонування закладу на ринку освітніх послуг.

Проаналізувавши праці видатних педагогів, у тому числі В. Сухомлинського, ми дійшли висновку, що національно-патріотичне виховання було і є актуальною проблемою та певним фундаментом щодо розвитку сучасних конструктивних процесів в освітній сфері, зокрема процесу позиціонування ЗЗСО на ринку освітніх послуг (Патріотичне виховання в сучасних навчальних закладах, 2015; Сухомлинський, 1974: 7; Якубенко, 2002: 16).

Таким чином, в основу концептуальної складової частини нашої моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО закладено сильну діючу унікальну позицію, яка формується на емоційних (національно-патріотичних) цінностях та дасть змогу освітній організації диференціюватись від конкурентів.

Створення куреня в закладі загальної середньої освіти як діючої сильної унікальної позиції в процесі позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг відповідає одному із загальнодержавних напрямів у сфері освіти та виховання, а саме: вивчення та відродження національного феномена – козацтва. «Ідеали козацтва не мають строку давності, бо це ідеали порядності, відданості й патріотизму. Практика роботи громадських організацій козацького спрямування переконливо свідчить, що поглиблення і примноження козацько-лицарських традицій у сучасних умовах сприяє нарощенню зусиль державотворчого спрямування, піднесенню духовності як кожної особистості зокрема, так і всієї громади, суспільства загалом», – зазначає педагог, теоретик козацько-лицарського виховання (Тимофєєв, 2019: 10). Козацька педагогіка як частина народної педагогіки в її вершинному вияві формує у підростаючих поколінь українців вірність Батьківщині, народу, здатність захищати рідну землю від чужоземних загарбників.

На нашу думку, нині, як ніколи, потрібні нові шляхи, нові підходи до реформування сфери освіти і саме ціннісно-смислові орієнтації, зокрема, емоційні (національно-патріотичні) цінності, що виступають потужним джерелом та міцним підґрунтям для переосмислення та започаткування нових можливостей і процесів в освітній сфері. Нормативною базою для впровадження зазначених вище процесів є такі документи:

– Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII;

– Закон України «Про загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX;

– Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» від 18 травня 2019 р. № 286/2019;

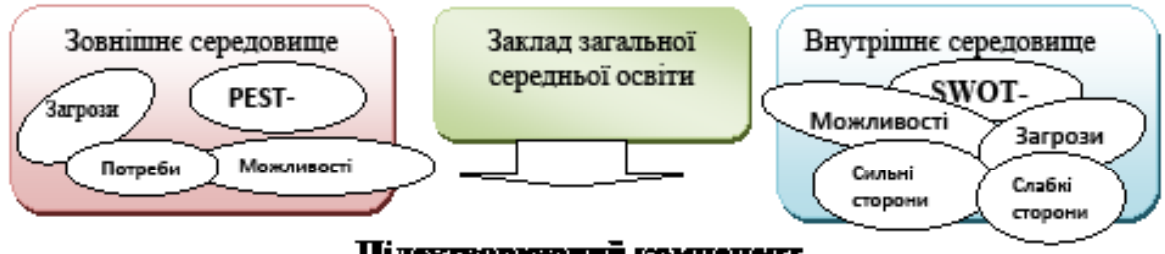
– Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання» від 17.10.2018 р. № 845;

– Наказ МОН України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641» (нова редакція Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України та Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України) від 29 липня 2019 р. № 1038;

– Лист МОН «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році» від 16.08.2019 р. № 1/9-523 тощо.

Нашу модель управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг, елементами якої є цілеутворюючий, теоретико-методологічний, змістовно-структурний та аналітично-результативний компоненти, схематично зображено на рисунку 1.

Створено модель управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг із метою забезпечення успішного позиціонування зазначеної освітньої установи.



Цілеутворюючий компонент

Мета: забезпечення успішного позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг.

Завдання:

закріплення унікальної сильної дієвої позиції на основі емоційних цінностей освітньої установи в зовнішньому середовищі та впізнаваності в колі споживачів;

забезпечення позитивної динаміки процесів взаємодії ЗЗСО, громади та споживачів

Теоретико-методологічний компонент

Підходи управління:
- системний
- процесний
- компетентнісний
- кваліметричний
- ситуаційний
- діяльнісний
- особистісно орієнтований
- інноваційний
- інформаційний
- технологічний
- адаптивний
- андрагогічний
- ціннісно орієнтований

Функції управління:
- інформаційно-аналітична
- мотиваційно-цільова
- проєктно зоорієнтована
- креативно-інноваційна
- планово-прогностична
- організаційно-виконавська
- контрольно-діагностична
- регулятивно-корегувальна
- функція державно-громадського управління

Принципи управління:

Загальні Часткові
- системності - комплексності
- цілеспрямованості - адаптивності
- плановості - інноваційності
- гуманізму - рефлексивності
- наукової - функціональної обґрунтованості дефініції
- ефективності - динамічності
- економічності - делегування
- оптимальності повноважень
- взаємозалежності - креативності
- постійного вдосконалення процесів і методів
- відповідності завдань
- цілісності системи менеджменту

Змістовно-структурний компонент

Зміст управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг
Індикатори, показники, фактори, критерії процесу позиціонування ЗЗСО
Умови організації та здійснення проектування процесу позиціонування ЗЗСО
Кваліметрична субмодель процесу позиціонування ЗЗСО
Модель управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг
Умови використання моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку

Управлінські впливи — **Зворотний зв'язок**

Аналітико-результативний компонент

Успішне позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг
Підвищення рівня конкурентоспроможності ЗЗСО
Підвищення рівня лідерських якостей учасників освітнього процесу
Формування учасника освітнього процесу як патріота України
Аналіз, узагальнення та інтерпретація результатів діагностування стану процесу позиціонування ЗЗСО
Корекція стану позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг
Методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг

Рис. 1. Модель управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг

Основним завданням нашої моделі є закріплення унікальної сильної дієвої позиції на основі емоційних цінностей освітньої установи в зовнішньому середовищі та впізнаваності в колі споживачів.

Висновки. Отже, метою нашої моделі управління процесом позиціонування ЗЗСО є забезпечення успішного позиціонування зазначеної освітньої установи на регіональному ринку освітніх послуг, а концептуальною складовою частиною визначено ціннісно-смислові орієнтації, на основі емоційних, зокрема, національно-патріотичних цінностей.

На нашу думку, глибока самобутність, оригінальність, національно-неповторний і потужний виховний потенціал козацької педагогіки покликані стати сильною дієвою та унікальною позицією процесу позиціонування ЗЗСО на ринку освітніх послуг.

Підсумовуючи, зауважимо, що наше дослідження та ця модель мають сприяти становленню ЗЗСО як такого, що стане спроможним не тільки накопичувати і передавати національне надбання з покоління в покоління, а й забезпечувати ефективне власне функціонування та інноваційний розвиток у ринкових умовах, підвищувати свою конкурентоспроможність та забезпечувати успішне позиціонування на ринку освітніх послуг.

Вважаємо, що в новій парадигмі управління ЗЗСО, зокрема, процесом позиціонування освітньої установи, обов'язково має бути місце для ціннісно-смислових орієнтацій управлінської діяльності, ефективної взаємодії із зовнішнім середовищем, впровадження ринкових законів, форм і методів конкурентної боротьби, адаптованих до соціально-педагогічних завдань ЗЗСО.

У перспективі подальшого дослідження планується розроблення теоретико-методологічних та практичних засад управління процесом позиціонування ЗЗСО на регіональному ринку освітніх послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. *Психологический журнал.* 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности. *Сибирская психология сегодня* : сборник науч. трудов. 2003. Вып. 2. URL: http://hpsy.ru/public/x2629.htm.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Брабандер Л., Айні А. Думай поза шаблонами: інноваційна парадигма креативності в бізнесі / пер. з англ. Т. Семигіної. Київ : Форс Україна, 2007. 368 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 120 с.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика.* 2003. № 4. С. 21–31.
7. Економічний термінологічний словник-довідник / уклад. А. Бабенко та ін. Дніпропетровськ, 2013. 460 с.
8. Иващенко А. В. Нравственные ценности и особенности их освоения школьной молодежью в современных условиях. Москва, 1996. 158 с.
9. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва : Дело ЛТДД, 1994. 702 с.
10. Патріотичне виховання в сучасних навчальних закладах / упоряд. Ж. Сташко. Київ : Шк. світ, 2015. 117 с.
11. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. … докт. пед. наук. Кривой Рог, 1993. 374 с.
12. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. А. Карелин. Москва : Эксмо, 2009. С. 26–28.
13. Ростовська В. І. Формування професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи : науково-методич. посібник. Харків : Основа, 2008. 128 с.
14. Рябова З. В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL: https://cutt.ly/4aICxtX
15. Словник української мови. URL: http://sum.in.ua/
16. Словник іншомовних слів. URL: https://cutt.ly/ku4czGX
17. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ : Академвидав, 2008. 455 с.
18. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3. 279 с.
19. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: у 5 т*. Київ : Радянська школа. 1976. Т. 3. 279 с.
20. Тимофєєв В. Я. Виховання козака – лицаря. Третє видання. Дніпро : Середняк Т. К., 2019. 212 с.
21. Філософський енциклопедичний словник / уклад. В. Шинкарук та ін. Київ : Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.
22. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа.* 2012. № 12. С. 39–42.
23. Ядов В. А. Социальная идентичность личности. Москва : Наука, 1994. 136 с.
24. Якубенко В. Від народознавства – до свідомого патріотизму. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 14–16.

REFERENCES

1. Alekseeva V. G. Tsennostnyie orientatsii kak faktor zhiznedeyatelnosti i razvitiya lichnosti [Value orientations as a factor of vital activity and personal development] 1984. Pp. 63–70 [in Russian].
2. Antilogova L. N. O vzaimosvyazi tsennostnyih orientatsiy i nravstvennoy aktivnosti lichnosti [About interrelation of value orientations and moral activity of the person] 2003. URL: http://hpsy.ru/public/x2629.htm. [in Russian]
3. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. 2012. 256 p.
4. Brabander Liuk, Alan Aini/Dumai poza shablonamy: innovatsiina paradyhma kreatyvnosti v biznesi [Think outside the box: an innovative paradigm of creativity in business] 2007. 368 p.
5. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia.Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research. Methodological advice for young scientists] 2008. 120 p.
6. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i ... neopredelennost [Pedagogical modeling: essence, efficiency and ... uncertainty] 2003. pp. 21–31 [in Russian].
7. Ekonomichnyi terminolohichnyi slovnyk-dovidnyk [Economic terminological dictionary-reference book]. 2013. 460 p.
8. Ivaschenko A. V. Nravstvennyie tsennosti i osobennosti ih osvoeniya shkolnoy molodezhyu v sovremennyih usloviyah [Moral values and features of their development by school youth in modern conditions] 1996. 158 p. [in Russian].
9. Meskon M. H. Osnovyi menedzhmenta [Fundamentals of management] 1994. 702 p.
10. Patriotychne vykhovannia v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Patriotic education in modern educational institutions] 2015. 117 p.
11. Pikelnaya V. S. Teoriya i metodika modelirovaniya upravlencheskoy deyatelnosti (shkolovedcheskiy aspekt) [Theory and methods of modeling management (school aspect)] 1993. 374 p.
12. Rokich M. Metodika "Tsennostnyie orientatsii". Bolshaya entsiklopediya psihologicheskih testov [Methodology "Value orientations". Large encyclopedia of psychological tests] 2009. Pp. 26–28.
13. Rostovska V. I. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti zastupnyka dyrektora z navchalno-vykhovnoi roboty [Formation of professional competence of the deputy director for educational work] Osnova, 2008. 128 p.
14. Riabova Z.V. Modeliuvannia ta proektuvannia yak efektyvni zasoby zabezpechennia yakosti nadannia osvitnikh posluh [Modeling and design as effective means of ensuring the quality of educational services]. URL: https://cutt.ly/4aICxtX.
15. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. URL: http://sum.in.ua
16. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. URL: https://cutt.ly/ku4czGX
17. Sotsiolohichna entsyklopediia [Sociological encyclopedia]. 2008. 455 p.
18. Sukhomlynskyi V. O. Narodzhennia hromadianyna [Birth of a citizen]. 1976.
19. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. 1976. 279 p.
20. Tymofieiev V. Ia. Vykhovannia kozaka – lytsaria [Education of a Cossack – a knight]. 2019. 212 p.
21. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]. 2002. 742 p.
22. Shapran Yu. Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher]. 2012. Pp. 39–42.
23. Yadov V. A. Sotsialnaya identichnost lichnosti [Social identity of the person]. 1994. 136 p. [in Russian].
24. Yakubenko V. Vid narodoznavstva – do svidomogo patrIotizmu [From ethnography to conscious patriotism]. 2002. Pp. 14–16.

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214501

Наталія ДОБРОВОЛЬСЬКА,
orcid.org/0000-0002-7041-7878
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) natali0212@ukr.net

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Модернізація освіти України, її орієнтація на дистанційну форму навчання у зв'язку з карантином вимагає нових підходів до організації і змісту освітнього процесу у вищій школі.

У статті актуалізовано необхідність впровадження у діяльність викладачів вищих навчальних закладів нових методів і технологій, які б відповідали викликам часу; розглянуто методологію застосування технології перевернутого навчання. Зазначено, що технологія перевернутого навчання може включати інші педагогічні технології, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, спонукають до розвитку їх дослідницьких умінь та дають змогу працювати в зручний час. Розкрито основні переваги та недоліки впровадження технології перевернутого навчання в освітній процес вищого навчального закладу. Досліджено суть технології перевернутого класу, розглянуто основні її типи. Виокремлено переваги та недоліки її використання як для викладачів, так і для студентів. Серед основних переваг виділено такі: викладач отримує час для індивідуальної роботи з кожним студентом, оскільки не має потреби повідомляти новий матеріал, а може одразу зосередитися на практичному аспекті теми, що вивчається; студент може самостійно, у необхідному темпі передивлятися матеріал, робити в разі необхідності паузу або повертатися до необхідних фрагментів.

Визначено основні елементи технології перевернутого навчання та можливості впровадження моделі перевернутого навчання в освітній процес вищого навчального закладу. До основних елементів нами зараховано: лаконічне висвітлення теми; попереднє ознайомлення студентів із навчальним, що буде розглядатися; дозвіл на використання студентами інформаційних матеріалів під час роботи; запровадження засобів унеможливлення й невигідності списування. Зазначено, що використання технології перевернутого навчання за умови методично правильного її застосування сприятиме розвитку цифрової компетентності викладача та розвитку наукових умінь студентів, підвищенню рівня їх вмотивованості та успішності, а також формуванню професійних компетентностей.

Ключові слова: *дистанційна освіта, технологія перевернутого навчання, перевернутий клас, типи перевернутого класу, елементи технології перевернутого навчання.*

Natalya DOBROVOLSKA,
orcid.org/0000-0002-7041-7878
Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Economic Cybernetics and Informative Systems
Vinnitsia Institute of Trade and Economics of the Kiev National Trade and Economic University
(Vinnytsya, Ukraine) natali0212@ukr.net

TECHNOLOGY OF THE INVERTED STUDIES IS AT HIGHER SCHOOL IN THE CONDITIONS OF QUARANTINE

In connection with introduction of quarantine, the system of formation of Ukraine passed to the controlled from distance form of studies. The controlled from distance education requires the new going near organization and maintenance of educational process at higher school.

In the article the necessity of introduction is reflected for activity of teachers of higher educational establishments of new methods and technologies; methodology of application of technology of the inverted studies is considered. It is marked that technology of the inverted studies can include for itself other pedagogical technologies. This technology will assist activation of cognitive activity of students, to induce them to development of research abilities. Students will be able to work in comfortable time in domestic terms. Basic advantages and lacks of introduction of technology of the inverted studies are exposed in an educational process higher educational. Advantages and lacks of her use are distinguished both for teachers and for students. Among the main advantages are the following: the teacher gets time for individual work with each student, because there is no need to report new material, but can immediately focus on the practical aspect of the topic being studied; the student can independently, at the necessary pace review the material, pause if necessary or return to the necessary fragments.

The basic elements of technology of the inverted studies and possibility of introduction of model of the inverted studies are certain in the educational process of higher educational establishment. The main elements we include: concise coverage of the topic; preliminary acquaintance of students with the educational that will be considered; permission for students to use information materials during work; introduction of means of impossibility and unprofitability of writing off. It is marked that the use of technology of the inverted studies assists to development of digital competence of teacher and development of abilities and skills of students. The level of their explained and success rises thus, also the professional to the competence are formed.

Key words: *the controlled from distance education, technology of the inverted studies; inverted class, types of the inverted class, elements of technology of the inverted studies.*

Постановка проблеми. Ситуація з карантином, що виникла цієї весни не лише в Україні, а й у всьому світі, суттєво вплинула на якість надання освітніх послуг закладами вищої освіти. Особливо гострим стало питання впровадження цифрових технологій у навчальний процес та переведення його на дистанційну форму. Проте не менш гостро постало і питання якості освіти, для забезпечення якої потрібне впровадження нових підходів до навчання, більше пристосованих до потреб сьогоднішніх студентів та ситуації, що склалася завдяки карантину.

Завдяки стрясці, яку влаштував коронавірус, практично усі сфери життя та діяльності людини перейшли на дистанційну форму, проблема організації та проведення дистанційно освітньої діяльності вимагала використання ефективних методів та технологій навчання, що сприяють збереженню якості освіти.

На нашу думку, технологія перевернутого навчання є одним із досить ефективним в умовах карантину підходом до організації освітнього процесу як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі.

Аналіз досліджень. Технологія перевернутого навчання є не новою в освітній практиці України, але в умовах карантину викликала посилений інтерес викладачів вищих навчальних закладів. Так, технологія «перевернутого навчання» представлена в роботах Т. Басалгіна, В. Бикова, Л. Дідух, С. Литвинової, М. Курвітс, Е. Мазура, С. Бейкер, Дж. Бергмана та ін.

Авторами технології «перевернутого навчання» вважають учителів хімії А. Самса і Дж. Бергмана (США). У 2008 р. вони почали записувати відеоролики зі своїми лекціями та пропонувати їх для домашнього опрацювання учням.

Метою статті є окреслення переваг і проблем застосування технології перевернутого навчання, обґрунтування доцільності її використання під час дистанційного навчання в умовах карантину у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. В умовах карантину усі заклади освіти перейшли на дистанційну форму навчання. Зазначимо, що під дистанційною освітою розуміють добре організовану й контрольовану самоосвіту з використанням комп'ютерної техніки та комунікаційних мереж.

Здебільшого інформаційні ресурси дистанційного навчання представлені у вигляді сукупності відсканованих підручників, розміщених в інтернеті, які потрібно опрацювати студенту самостійно. Проте якість вивченого матеріалу є досить сумнівною. Звичайно, якісно створені мультимедійні підручники є частиною ресурсу дистанційного навчання, проте головний його аспект – це постійне інтерактивне спілкування студента з викладачем, яке може здійснюватись різними способами (у MOODLE, через електронну пошту, програму SKYPE чи засобами платформи ZOOM тощо).

У Вінницькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ дистанційне навчання здійснювалось через локальну інститутську систему MOODLE. У цій системі розміщені усі дисципліни, що вивчають студенти. Окремим блоком – лекції, практичні, лабораторні та семінарські заняття, завдання для самостійної роботи, тематика наукової роботи. Проте гостро постало питання якості знань, які отримують студенти дистанційно, а отже, використання таких технологій навчання, що сприятимуть підвищенню рівня та якості отриманих знань.

На нашу думку, технологія перевернутого навчання ідеально підходить до дистанційної форми навчання. Суть цієї моделі змішаного навчання полягає в тому, щоб притягнути тих, що навчаються, до реальної діяльності під час проведення занять, а не нудного записування лекцій за викладачем. При цьому студентам надається доступ до електронних ресурсів, наприклад у ВТЕІ КНТЕУ у системі Moodle, це може бути відеолекція з теми, текстовий документ із матеріалом теми або презентація з теми. Таким чином, під час проведення сумісних занять у вигляді відеоконференцій викладач організовує спільну діяльність із вивченої теми: рішення завдань, створення мініпроєктів, складання алгоритмів тощо.

Технологія перевернутого навчання є формою активного навчання, яка дає змогу «перевернути»

звичний процес навчання таким чином: студенти самостійно знайомляться з навчальним матеріалом наступної теми, а під час проведення зустрічей у SKYPE чи ZOOM викладач розбирає лише ті питання, які виникли в студентів та показує практичне застосування вивченого матеріалу.

Перевернутий урок (перевернуте заняття) – це те розвивальне середовище, що забезпечує умови для формування ключових компетентностей майбутніх випускників, а саме: створення умов для набуття досвіду постановки і досягнення мети; діяльнісний характер навчання, тобто включення студентів у реалізацію дослідження, проєктування; орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності і відповідальності студента за результати своєї діяльності, організація продуктивної групової роботи; обов'язкове включення в заняття завдань розвивального характеру.

У практиці закордонних педагогів зустрічаються такі типи перевернутого навчання. Розглянемо їх та дамо коротку характеристику.

1) **типовий** перевернутий клас (The Standard Inverted Classroom). Студенти опрацьовують матеріал майбутньої лекції чи практичного заняття, переглядаючи відеолекції чи текстові матеріали. Проводячи ж заняття у «віртуальній аудиторії», викладач має додатковий час для індивідуальної роботи з кожним студентом;

2) **орієнтований на дискусію** перевернутий клас (The Discussion-Oriented Flipped Classroom). Студенти отримують завдання переглянути певні відеоролики або матеріали інтернет-ресурсів, а викладач на занятті організовує обговорення одержаної інформації;

3) **сфокусований на демонстрації** перевернутий клас (The Demonstration-Focused Flipped Classroom). Викладач демонструє необхідну діяльність, а студенти сприймають і аналізують її, а потім самостійно виконують поставлені завдання;

4) **псевдоперевернутий** клас (The Faux-Flipped Classroom). Застосування цієї форми буде доцільним, якщо немає впевненості, що студенти самостійно готуватимуться вдома. Така модель дає змогу студентам переглядати відео на уроці, а після цього виконувати відповідні завдання та в разі потреби одержувати індивідуальні консультації педагога;

5) **груповий** перевернутий клас (The Group-Based Flipped Classroom). Ця модель спонукає студентів вчитися один в одного, в процесі інтерактивної взаємодії одержувати правильні відповіді, знаходити ефективні способи отримання інформації, шляхи проведення наукового дослідження тощо. Для застосування моделі студенти мають за власним бажанням або за рекомендацією викладача об'єднатися в групи, ознайомитися з відповідними матеріалами, а на заняттях працювати разом над певною науковою проблемою;

6) **віртуальний перевернутий клас** (The Virtual Flipped Classroom) дає змогу організувати роботу студентів так, щоб весь процес навчання відбувався дистанційно: викладач пропонує студентам матеріал для перегляду, завантажує практичні завдання, консультує онлайн, проводить тестування і виставляє підсумкові бали. Головний принцип – самостійне опрацювання відповідного матеріалу так, як це відбувається за принципами «перевернутого класу»;

7) **«перевернутий» викладач** (Flipping The Teacher) передбачає, що не обов'язково всю роботу має виконувати викладач – готувати або шукати відеоматеріали, формувати практичні завдання, консультувати, перевіряти роботи. Певні види робіт можуть виконати студенти, а викладач спостерігатиме за тим, як буде організовано процес навчання, як буде представлена інформація і надаватиме у разі необхідності допомогу (Ковтун, 2019: 156).

Зауважимо, що різні типи технології перевернутого навчання можуть використовуватись під час вивчення однієї дисципліни. Викладач сам визначає, який тип у процесі вивчення конкретної теми дисципліни доцільно використовувати. Так, у процесі викладання дисципліни «Вища та прикладна математика» в майбутніх економістів ВТЕІ КНТЕУ ми досить продуктивно використовували перші 4 типи. Досить продуктивними виявились лекції проведені online, що були орієнтовані на дискусію. Проте досить вдало проходили лекції в ZOOM у сильних групах, для слабких використовувався здебільшого підхід псевдоперевернутого класу.

На нашу думку, технологія перевернутого навчання має багато позитивних моментів у процесі дистанційної освіти, а саме: на online заняття, яке викладач проводить у формі відеоконференції у SKYPE чи ZOOM, студенти приходять здебільшого підготовленими; студенти можуть опрацьовувати матеріал, відведений для самостійної роботи в тому темпі, який їм підходить, і в зручний для них час, що сприяє ефективності навчальної діяльності; є змога зупинятися на більш складних для сприйняття місцях відеолекцій; у студента усувається елемент невпевненості, що сприяє зростанню відчуття безпеки під час заняття, а в подальшому і під час складання іспиту; формуються навички пунктуальності та планування: завдання необхідно виконати в окреслений термін, спізнення призведе до того, що студенти не зможуть долучитися до роботи під час заняття

і залишаться в програші; впливає на формування почуття відповідальності за навчання – вже не можна пасивно сидіти на занятті і чекати, поки викладач намагатиметься вкласти «готові» знання їм у голови (Тихонова, 2018: 77).

Перевернуте навчання має багато позитивних моментів, проте з власного практичного досвіду та досліджень (Гордієнко, 2019: 104) окреслимо проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти:

1) як показав досвід, не кожен студент може самостійно розбирати тему, використовуючи віртуальні носії інформації. Причиною цьому є психологічні, вікові, фізіологічні особливості, особливості сприйняття та мислення, вміння визначити та систематизувати незрозуміле, матеріальне забезпечення тощо;

2) якщо під час вивчення теми викладач використовує лише тестове опитування, то це призводить до формалізації навчання;

3) низка психологічних моментів сприйняття і обробки інформації аналогічна феномену перегляду театральної вистави;

4) збільшується значно навантаження на зорову пам'ять, навіть можливе виключення з процесу сприйняття інформації таких видів пам'яті, як моторна, ситуативна, емоційна, зменшення слухової пам'яті;

5) на викладача значно збільшується навантаження, адже треба досить ретельно визначити обсяг матеріалу, які саме питання, що виноситься на самостійне опрацювання для студентів;

6) подача матеріалу у вигляді проблемного навчання, діалогу з учнями, індивідуального в моделі перевернутого навчання лишається відкритим для розробки. Адже для всіх однаковий короткий відеофрагмент;

7) хоча ідея дуже проста, ефективний «переворот» вимагає ретельної підготовки. Запис лекції вимагає зусиль і часу з боку викладачів;

8) внаслідок застосування такої технології навчання осторонь процесу навчання можуть стати студенти з низьким рівнем знань. Оскільки вони, як правило, не опрацюють матеріал наступної теми самостійно, чекаючи, що їм усе продиктує та розтлумачить викладач. Проте активні та допитливі студенти, окресливши коло незрозумілих питань, будуть обговорювати їх на online-занятті, знаючи та розуміючи основні базові знання теми;

9) введення перевернутого навчання може означати додаткову роботу і зажадати нових навичок від викладача, хоча цей процес можна пом'якшити, вводячи модель поступово;

10) введення перевернутого навчання може означати додаткову роботу і зажадати нових навичок від викладача, хоча цей процес можна пом'якшити, вводячи модель поступово;

11) ще одним суттєвим недоліком стала для студентів втрата очних лекцій, живого спілкування з викладачем, особливо, якщо вони відчувають, що позначені відеолекції доступні для всіх в інтернеті;

12) ще один, на нашу думку, суттєвий недолік, що стосується саме дистанційної форми навчання, це технічна можливість перегляду матеріалу, що пропонує викладач для самостійного опрацювання. Йдеться просто про наявність та якість інтернету.

Основними елементами технології перевернутого навчання є лаконічне висвітлення теми для самостійного опрацювання, попереднє ознайомлення студентів із новим навчальним матеріалом за межами аудиторії та у зручний час, під час online-зустрічей на відеоконференції короткі пояснення нового навчального матеріалу, оцінювання знань і навичок студентів при виконанні практичної роботи, дозвіл на використання студентами інформаційних матеріалів під час роботи, запровадження засобів унеможливлення й невигідності списування, індивідуальний захист своїх практичних робіт.

Практика показує, що технологія перевернутого навчання дає змогу істотно покращити показники успішності, але вибір за викладачем. Адже від викладача впровадження технології перевернутого навчання вимагає затрат часу, знання ІКТ, творчості, поглиблення знань (допитливі студенти часто задають різнопланові запитання), вміння побудувати заняття цікаво, змістовно.

Висновки. Під час використання технології перевернутого навчання кардинально змінюється роль студента, який переходить із ролі споживача в активного учасника освітнього процесу. Аналіз теоретичних пошуків щодо реалізації технології перевернутого навчання показав, що в процесі їх використання вирішується низка проблем сучасної освіти: забезпечується постійна інтерактивна комунікація за межами освітнього закладу та активізується пізнавальна активність та навчальна діяльність студентів. Технологія перевернутого навчання може поєднуватись з іншими педагогічними технологіями, котрі також сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, спонукають до дослідницької діяльності та дають змогу працювати в зручний час. Зазначимо, що впровадження технології перевернутого навчання у вищій школі дещо ускладнює роботу викладачів, оскільки необхідно освоювати нові педагогічні прийоми, вивчити специфіку, підготувати та розробити нові матеріали, створити мультимедійний контент, але ця праця сприятиме підвищенню якості підготовки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Flipping your classroom. Learning and Innovation. URL: http://syded.wordpress.com/2012/09/15/top-10-dos-and-donts-when-flipping-your-classroom-edchat/ (дата звернення: 08.07.2020)
2. Ковтун О. А, Крикун В. С. Методологія застосування технології «перевернутого навчання» (flipped learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/237/pdf (дата звернення: 08.08.2020)
3. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого» навчання у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2014. Випуск 30. С. 141–144.
4. Білоусова Н. В., Гордієнко Т. В. Застосування технології перевернутого навчання в роботі загальноосвітнього навчального закладу, *Молодий вчений.* 2019. № 5.2 (69.2). С. 102–105
5. Тихонова Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения. *Казанский педагогический журнал.* 2018. № 2. С. 74–78

REFERENCES

1. Flipping your classroom. Learning and Innovation. URL: http://syded.wordpress.com/2012/09/15/top-10-dos-and-donts-when-flipping-your-classroom-edchat/ (data zvernennia: 08.07.2020)
2. Kovtun O. A, Krykun V. S. Metodolohiia zastosuvannia tekhnolohii "perevernutoho navchannia" (flipped learning) u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Methodology of application of technology of the "inverted studies" (flipped learning) is in the process of preparation of future teachers of foreign language]. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/237/pdf (data zvernennia: 08.08.2020) [in Ukrainian].
3. Prykhodkina N. O. Vykorystannia tekhnolohii "perevernenoho" navchannia u profesiinii diialnosti vykladachiv vyshchoi shkoly. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia "Pedahohika, sotsialna robota"* [The use of technology of the "inverted" studies is in professional activity of teachers of higher school]. 2014. Vypusk 30. S. 141–144 [in Ukrainian].
4. Bilousova N. V., Hordiienko T. V Zastosuvannia tekhnolohii perevernutoho navchannia v roboti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. *Molodyi vchenyi.* [There is application of technology of the inverted studies in-process general educational establishment]. 2019, № 5.2 (69.2). S. 102–105 [in Ukrainian].
5. Tihonova N. V. Tehnologiya "perevernutyiy klass" v vuze: potentsial i problemyi vnedreniya. [Technology the "inverted class" in institution of higher learning : potential and problems of introduction]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal.* 2018, 2, S. 74–78 [in Russian].

УДК 37.013
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214502

Андрій ЗАБЛОЦЬКИЙ,
orcid.org/0000-0002-7315-0478
аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) zablocka72@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМАХ ОПІКИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки. Зазначено, що в Україні активно відбувається процес заміни системи інституційного догляду за дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, на систему, яка забезпечує їх виховання в сім'ї або в умовах, близьких до сімейних. Важливою умовою ефективності процесу деінституалізації є якісна професійна підготовка фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми – сім'ях опікунів, усиновителів, дитячих будинках сімейного типу, прийомних та патронатних сім'ях. Вказано, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери залежить від певних умов – обставин, які сприяють організації освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей майбутніх фахівців та забезпечують їх успішну підготовку до виконання професійних обов'язків. На основі аналізу наукових підходів до тлумачення понять «педагогічні умови» та «педагогічні умови професійної підготовки» визначено поняття «педагогічні умови професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки». Обґрунтовано вибір та розкрито сутність таких педагогічних умов цього процесу, як формування позитивної мотивації студентів до розвитку професійно значущих знань та вмінь за вибраною ними спеціальністю, професійна спрямованість навчально-виховного процесу, навчально- та організаційно-методичне забезпечення освітньої складової частини. Виявлено взаємозалежність та взаємозв'язок вказаних педагогічних умов, зазначено шляхи їх реалізації. Наголошено, що максимальний вплив означені педагогічні умови справляють у разі їх комплексної дії. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: *соціальна сфера, опіка, альтернативна форма, професійна підготовка, майбутній працівник, педагогічні умови.*

Andriy ZABLOTSKIY,
orcid.org/0000-0002-7315-0478
Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) zablocka72@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK IN ALTERNATIVE FORMS OF STATE CARE

The article substantiates the urgency of the problem of professional training of future social workers to work in alternative forms of state care. It is noted that in Ukraine there is an active process of replacing the system of institutional care for orphans and children deprived of parental care with a system that provides for their upbringing in the family or in conditions close to family. An important condition for the effectiveness of the deinstitutionalization process is high-quality training of social workers to work in alternative forms of state care for children – families of guardians, adoptive parents, family-type orphanages and foster families. It is stated that the quality of professional training of future professionals in the social sphere depends on certain conditions – circumstances that contribute to the organization of the educational process taking into account the needs, interests, capabilities of future professionals and ensure their successful preparation for professional duties. Based on the analysis of scientific approaches to the interpretation of the concepts "pedagogical conditions" and "pedagogical conditions of professional training", the concept of "pedagogical conditions of professional training of future social workers to work in alternative forms of care" are defined. The choice and essence of such pedagogical conditions of this process as: formation of positive motivation of students to development of professionally significant knowledge and skills in their chosen specialty are substantiated; professional orientation of the educational process, educational and organizational-methodical support of the educational component. The interdependence and interrelation of the specified pedagogical conditions are revealed, the ways of their realization are specified. It is emphasized that the specified pedagogical conditions have the maximum influence at their complex action. Prospects for further research are outlined.

Key words: *social sphere, guardianship, alternative form, vocational training, the future employee, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Починаючи з 2017 року в Україні швидкими темпами розгортається деінституалізація – процес заміни системи інституційного догляду дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на систему, яка забезпечує їх виховання в сім'ї або в умовах, максимально наближених до сімейних (Національна стратегія, 2017). Деінституалізація не обмежується виведенням дітей із закладів, а передбачає розвиток мережі превентивних і підтримуючих послуг на рівні громади, орієнтованих на задоволення потреб дітей і захист їх прав. Актуальність процесу деінституалізації зумовлена необхідністю запровадження змін у системі захисту дитини, орієнтованих як на збереження та підтримку сім'ї, так і на якнайкраще забезпечення її прав та інтересів (Олексюк, 2015: 89).

Відомо, що в системі дитячих інтернатів перебувають близько 100 тис. дітей. При цьому 92,3% з них мають хоча б одного з батьків, і лише 7,7% дітей в інтернатах – біологічні сироти. 17,3% з усіх дітей в інституціях мають інвалідність, усі інші – звичайні діти, чиї батьки за різних обставин не здатні забезпечити їм гідне піклування і виховання в родині (Національна стратегія, 2017).

Аналіз вітчизняного та закордонного досвіду вирішення проблем бездоглядності та сирітства свідчить, що підтримка наявної мережі державних закладів не лише є більш затратною, ніж фінансування соціальних послуг із підтримки сім'ї, але й закладає довгострокові суспільні витрати на подолання наслідків травматичного виховання дітей означених категорій у системі інституційного догляду (Капська, 2010: 106).

Як зазначено в Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, деінституалізація спрямовується на: забезпечення умов для повернення дитини, яка перебуває в закладі, в рідну сім'ю або переведення її до сімейної форми виховання; попередження розлучення дитини з батьками та її влаштування до інтернатного закладу шляхом запровадження послуг із підтримки дитини та сім'ї в громаді; підготовку до самостійного життя, забезпечення соціального включення випускника інтернатного закладу (Національна стратегія, 2017). Для виконання окреслених у Стратегії завдань, на думку її авторів, потрібно насамперед: формувати громадську думку щодо шкідливого впливу інституцій та ефективних механізмів захисту дітей; влаштовувати дітей із дитячих будинків та інтернатів у сім'ї громадян та поступово закривати інтернатні заклади; розвивати доступні послуги з підтримки дітей і сімей у громадах; навчати фахівців, які працюють з означеними категоріями дітей, та підвищувати їх професійні компетенції (Національна стратегія, 2017).

Процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки в сучасних умовах потребує врахування новітніх тенденцій у сфері професійної освіти, а саме: необхідності підвищення активності, гнучкості та компетентності соціальних працівників (педагогів), їх відповідальності й спрямованості на творчий пошук шляхів розв'язання проблем (Горішна, 2009: 114). Зазначене зумовлює потребу в забезпеченні відповідних умов професійної підготовки, які б сприяли навчанню, розвитку й самореалізації особистості майбутнього фахівця, максимальному розкриттю його здібностей, формуванню високого рівня професійної компетентності у вибраному виді діяльності (Біла, 2013: 9).

Аналіз досліджень. Аналіз наукових досліджень із проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки засвідчив, що досліджено такі її аспекти: теоретичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Горішна, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); методичні основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними категоріями осіб, у тому числі дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування (В. Борисова, О. Водяна, І. Козубовська, Т. Макійчук, В. Оржеховська, А. Поляничко, Н. Федорова, Ю. Червоний та ін.). Разом із тим, попри велику різноманітність досліджень, педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки потребують осмислення, що й зумовило необхідність нашого дослідження.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми.

Виклад основного матеріалу. Професійну підготовку майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки розглядаємо як цілісний процес оволодіння ними професійними знаннями, уміннями і навичками соціальної та соціально-педагогічної діяльності, а також формування в них професійно важливих особистісних якостей, що в сукупності становлять основу для розвитку їх професійної компетентності (Капська, 2010: 12; Олексюк, 2015: 90).

Погоджуємось з О. Файчук, яка виділяє такі важливі ознаки професійного становлення

особистості, як ставлення до професії, що виявляється, насамперед, у бажанні ефективно працювати у вибраній сфері, спроможність виконувати професійні обов'язки завдяки наявності відповідних знань, умінь, навичок, а також сформованості особистісних і професійних рис, здатність розуміти й вирішувати назрілі проблеми, а також готовність майбутнього фахівця до подальшого професійного самовдосконалення. Важливу роль у професійному становленні особистості дослідниця відводить умовам, в яких відбувається означений процес (Файчук, 2012: 299).

У педагогіці умови часто зараховують до факторів навчання і виховання поряд із предметом підготовки, освіти тощо. Педагогічні умови професійної підготовки – це сукупність обставин, які сприяють організації освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей майбутніх фахівців та забезпечують їх успішну підготовку до виконання професійних обов'язків (Капська, 2010: 12).

Залежно від способу впливу на освітній процес, усі педагогічні умови поділяють на дві групи: зовнішні (є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори) та внутрішні (виступають похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань) (Олексюк, 2015: 91).

Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки розглядаємо як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин, упровадження яких забезпечить ефективне навчання студентів, формування у них умінь і навичок, а також розвиток якостей, необхідних для повноцінного виконання відповідних професійних обов'язків.

Визначення нами педагогічних умов професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки базувалося на умовах, вибраних науковцями стосовно професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів, а також стосовно формування професійної компетентності майбутніх фахівців інших галузей (психології, соціології, права): відповідна професійна мотивація; впровадження сучасних підходів до професійної підготовки фахівців, що відповідають вимогам майбутньої спеціальності; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання; забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки; навчально-методичний супровід освітнього процесу; забезпечення цілісності, безперервності, варіативності та інтегративності підготовки фахівців (Біла, 2013: 45; Капська, 2010: 14; Kryshtanovych, 2019: 2–3). Окрім того, педагогічні умови професійної підготовки мають відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер і чітко визначену структуру, забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури, враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їх готовності до професійної діяльності (Карпенко, 2007: 69).

Враховуючи специфіку соціальної (соціально-педагогічної) роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми, педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до означеного виду діяльності нами було обрано формування позитивної мотивації студентів до опанування професійно значимих знань, умінь і навичок за вибраним фахом, професійну спрямованість навчального процесу та відповідне навчально- та організаційно-методичне забезпечення освітніх компонентів.

Перша педагогічна умова – позитивна мотивація до опанування професійно значимих знань, умінь і навичок – була реалізована шляхом формування у студентів: ціннісних орієнтацій, моральних норм і професійних інтересів, прагнення до виявлення власних інтелектуальних і практичних можливостей, активності, самостійності та ініціативності під час вирішення професійно зорієнтованих завдань (Карпенко, 2007: 84). Задля цього нами було організовано бесіди, диспути, круглі столи на теми, пов'язані з різними аспектами майбутньої професійної діяльності. Студенти залучалися до написання творчих робіт практичного спрямування, опановували методики рефлексивного аналізу власних досягнень, а також вчилися планувати і реалізовувати процес власного професійного саморозвитку. Важливу роль у формуванні позитивної мотивації до опанування вибраного фаху відіграли зустрічі майбутніх соціальних працівників (педагогів) із висококваліфікованими працівниками соціальних служб та інтернатних закладів, прийомними батьками (опікунами, усиновителями), вихованцями інтернатних закладів і бесіди з випускниками закладів вищої освіти, спрямовані на забезпечення кращого усвідомлення значущості та змісту обраної ними професії. У результаті впровадження першої умови в більшості студентів було сформовано професійні інтереси, ціннісні орієнтації та моральні норми, необхідні для виконання професійних обов'язків, спостерігалися активність, самостійність та ініціативність як у процесі теоретичної підготовки, так і під час проходження практик.

Реалізацію другої педагогічної умови – професійну спрямованість навчального процесу –

забезпечено шляхом впровадження в освітній процес системи навчальних і виробничих практик, а також використання впродовж усього навчання студентів активних форм, методів, прийомів та інноваційних засобів, спрямованих на максимальне наближення навчального процесу до реальних умов професійної діяльності (Олексюк, 2015: 93). З метою реалізації означеної умови нами доповнено відповідними темами програми таких навчальних дисциплін, як «Спеціалізовані служби в соціальній сфері», «Теорія соціальної роботи», «Соціальний супровід», «Соціальна реабілітація», «Прикладні методики в соціальній роботі», «Технології соціальної роботи», «Соціальна реабілітація сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах», а також низки практик, спрямованих на підвищення рівня професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки. Оновлена нами структура й доповнений зміст навчально-методичних комплексів вказаних дисциплін забезпечили ґрунтовне ознайомлення студентів із сутністю та принципами професійної діяльності фахівця в альтернативних формах опіки. Студенти виконували комплексні теоретико-практичні завдання, що спрямовувалися на поглиблене опанування теоретичних знань і наукових понять та передбачали: самостійний пошук зв'язків між теоретичними основами соціальної роботи та можливостями їх застосування в майбутній практичній діяльності; введення здобувачів освіти в ситуацію розриву між відомим і невідомим, внаслідок чого відбувалася апробація, закріплення і поглиблення теоретичних знань; «занурення» в процес інформаційного пошуку (Олексюк, 2015: 94). Для оптимізації професійної підготовки нами було запропоновано використання активних імітаційних (проектування діяльності, моделювання ситуацій, рольові та ділові ігри, тренінг, кейс-метод, інтелект-карти, скрайбінг, сторітелінг, стажування з виконанням посадових обов'язків тощо) та неімітаційних (проблемна лекція, практичне заняття, семінар-дискусія, аналіз конкретних ситуацій, педагогічні ігрові вправи тощо) методів навчання. У результаті реалізації другої умови в більшості студентів нами виявлено достатній та високий рівні сформованості загальних і фахових компетентностей, передбачених освітньою програмою спеціальності.

Реалізація третьої педагогічної умови – навчально- та організаційно-методичне забезпечення освітніх компонентів – спрямовувалась на розробку документації та підготовку засобів навчання, необхідних для організації та здійснення ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки. Положенням про організацію навчального процесу в закладах вищої освіти визначено такі компоненти його науково-методичного забезпечення, як: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних, вибіркових навчальних дисциплін та усіх видів практики; підручники й посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів; методичні матеріали для самостійного опрацювання студентами фахової літератури, написання курсових, випускних робіт/проектів; інформаційно-комп'ютерні методичні матеріали; матеріали поточного та підсумкового контролю, а також навчально-матеріальна база тощо (Савельєва, 2017: 34). Нами розроблено та спільно з викладачами кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Т. Шевченка апробовано елементи (лекції, семінари, практичні, завдання для індивідуальної та самостійної роботи в межах навчальних курсів, завдання для різних видів практик, тематика курсових, бакалаврських і магістерських досліджень тощо) навчально-методичного забезпечення дисциплін «Спеціалізовані служби в соціальній сфері», «Теорія соціальної роботи», «Соціальний супровід», «Соціальна реабілітація», «Прикладні методики в соціальній роботі», «Технології соціальної роботи», «Соціальна реабілітація сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах», спрямовані на забезпечення інформаційного середовища студентів як у спеціалізованій аудиторії, так для самостійної роботи за місцем їх проживання.

За результатами наших досліджень, використання такої системи навчально- й організаційно-методичного супроводу суттєво підвищує ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери щодо роботи в альтернативних формах опіки.

Висновки. Аналіз педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки (формування позитивної мотивації студентів до опанування професійно значимих знань, умінь і навичок за обраним фахом; професійна спрямованість навчального процесу та відповідне навчально- та організаційно-методичне забезпечення освітніх компонентів) дає змогу дійти висновку про їх взаємозумовленість та взаємозв'язок, а, отже, необхідність комплексної реалізації. Вважаємо, що в перспективі варто приділити увагу детальному вивченню конкретної участі сторін педагогічного процесу в забезпеченні дії та реалізації означених умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Одеса : Астропринт, 2013. 424 с.
2. Горішна Н. М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2009. № 16-17. С. 114–117.
3. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2010. № 15. С. 12–16.
4. Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2010. 304 с.
5. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за редакцією С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
6. Myroslav Kryshtanovych, Svitlana Kapitanets, Svitlana Filina, Nataliya Oleksiuk, Oksana Prodius. Assessment of the effectiveness of strategic personnel management of the company. *Academy of Strategic Management Journal (ASMJ)*. Volume 18, Special Issue 1. 2019. P. 1–6.
7. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-p#Text
8. Олексюк Н. С. Педагогічні умови ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення* : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28–29 жовтня 2015 р., м. Тернопіль. Тернопіль, 2015. С. 89–95.
9. Савельєва Н. М. Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів : довідник для пед. та наук.-пед. працівників. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. 80 с.
10. Файчук О. Л. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 299–302. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65.

REFERENCES

1. Bila O. O. Pidgotovka maibutnih fahivtsiv socialnoi sfery do proektuvannia profesiynoi diyalnosti: teoriia i praktyka : monografiia. [Preparation of future specialists of the social sphere for the design of professional activity: theory and practice: monograph]. Odesa: Astroprint, 2013. 424 p. [in Ukrainian].
2. Horishna N. M. Profesiyna kompetentnist socialnoho pratsivnika yak skladova yoho fahovoi pidgotovky. [Professional competence of a social worker as a component of his professional training]. *Naukoviy visnyk Uzhgorodskogo universitetu. Seriya "Pedahohika. Socialna robota".* 2009. № 16-17. PP. 114–117. [in Ukrainian].
3. Kapska A. Y. Deyaki aspekty profesiynoi pidgotovky socialnyh pedagogiv i socialnyh pratsivnykiv. [Some aspects of professional training of social educators and social workers]. *Visnyk Glukhivskogo nationalnogo pedahohichnogo universitetu im. O. Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky*. 2010. № 15. PP. 12–16. [in Ukrainian]
4. Kapska A. Y., Oleksiuk N. S., Kalaur S. M., Falinska Z. Z. Socialno-pedagogichna robota z problemnymy simyami : navchalno-metodychniy posibnyk. [Socio-pedagogical work with problem families: a textbook]. Ternopil: Aston, 2010. 304 p. [in Ukrainian].
5. Karpenko O. G. Profesiyna pidgotovka socialnyh pratsivnykiv v umovah universytetskoi osvity: naukovo-metodychniy ta organizatsiyno-tehnologichniy aspekty: monografiia. [Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects: monograph] / Za redaktsieiu S. Ya. Harchenko. Drogobych: Kolo, 2007. 374 p. [in Ukrainian].
6. Myroslav Kryshtanovych, Svitlana Kapitanets, Svitlana Filina, Nataliya Oleksiuk, Oksana Prodius. Assessment of the effectiveness of strategic personnel management of the company. *Academy of Strategic Management Journal* (ASMJ). Volume 18, Special Issue 1. 2019. P. 1–6. [in English].
7. Nationalna strategiya reformuvanniya systemy institutionalnogo dogliadu ta vyhovannia ditei na 2017–2026 roky. [National strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017–2026]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-p#Text [in Ukrainian].
8. Oleksiuk N. S. Pedagogichni umovy efektyvnosti profesiynoi pidgotovky maibutnih socialnyh pratsivnykiv do socialnogo suprovodu simei, v yakyh pertebuvaiut dity pid opikoiu. [Pedagogical conditions for the effectiveness of professional training of future social workers for social support of families with children in care. Social pedagogy and social work: today's challenges]. *Socialna pedagogika i socialna robota:* vyklyky sogodennia: materialy III Vseurainskoi naykovo-praktychnoi konferencii z mizhnarodnoiu uchastiu, Zhovten, 28–29, 2015, Ternopil. PP. 89–95. [in Ukrainian].
9. Savelieva N. M. Navchalno-metodychne zabezpechennia osvitnih komponentiv : dovidnyk dlia ped. ta nauk.-ped. pratsivnykiv. [Educational and methodological support of educational components: a guide for ped. and scientific-pedagogical employees]. Poltava: PNPU im V. G. Korolenka, 2017. 80 p. [in Ukrainian].
10. Faychuk O. L. Do pytannia profesiynoi pidgotovky profesiynoi pidgotovky maibutnih socialnyh pratsivnykiv. *Vytoky pedagogichnoi maisternosti. [On the issue of professional training of future social workers. The origins of pedagogical skills]. Seria: Pedagogichni nauky*. 2012. Vyp. 10. PP. 299–302. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65. [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.12:78-044.344(045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214503

Наталія ІЛІНІЦЬКА,
orcid.org/0000-0001-8659-7781
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інструментально-виконавських дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) ilinickaya.natalya1@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються питання диференціації навчання, що допомагає здобувачам вищої освіти пізнавати себе, долати труднощі, сприяє саморозвитку. Для оцінки успішності фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва, яка побудована на диференціації, нами були вибрані певні критерії. Показниками пізнавального критерію є глибина та повнота фахових знань студентів-музикантів, міцність та гнучкість знань; уміння здобувати музичну інформацію з різних джерел. Показниками діяльнісного критерію є здатність до послідовного виконання завдань, здатність до співпраці у музичній діяльності, здатність реалізовувати творчий потенціал. До показників суб'єктивного критерію належать: направленість на навчання; рівень активності і задоволення умовами навчального процесу; психологічна комфортність у навчанні. Емоційно-мотиваційний критерій має такі показники: бажання оволодіти професійними знаннями, уміннями та навичками; сформованість творчого ставлення до навчання; інтерес до самодиференціації, самореалізації, самовдосконалення.

Забезпечення диференціації фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується на основі таких принципів: принцип врахування специфіки цілей навчання та особливостей учасників навчального процесу; принцип орієнтації на інтереси здобувачів освіти; принцип варіювання обсягу, характеру і співвідношення теоретичного, філософського, історико-наукового, методологічного навчального матеріалу; принцип орієнтації на розвиток здібностей учнів; принцип проектування характеру навчально-пізнавальної діяльності учасників навчального процесу; принцип залежності стилю викладу навчального матеріалу від особливостей здобувачів освіти.

Організація навчального процесу при диференціації включає в себе кілька етапів: визначення критеріїв, за якими виокремлюються кілька груп учнів для диференційованої роботи; проведення діагностики; діагностичний контроль за результатами роботи учасників навчального процесу.

Ключові слова: *критерії, показники, принципи, диференціація навчання, фахова підготовка.*

Nataliia ILINITSKA,
orcid.org/0000-0001-8659-7781
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Instrumental-Performing Disciplines
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnytskyi, Ukraine), ilinickaya.natalya1@gmail.com

CRITERIA AND INDICATORS OF DIFFERENTIATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article considers the issues of differentiation of education, which help higher education students to know themselves, overcome difficulties, promote self-development. To assess the success of professional training of future teachers of music, which is built on the basis of differentiation, we have chosen the following criteria. Among them: cognitive criterion, indicators of which are the depth and completeness of professional knowledge of music students; strength and flexibility of knowledge; ability to obtain musical information from various sources. The next criterion is activity. Its indicators: the ability to consistently perform tasks; ability to cooperate in musical activities; ability to realize creative potential. The indicators of the subjective criterion include: focus on learning; level of activity and satisfaction with the conditions of the educational process; psychological comfort in learning. Emotional and motivational criterion – the desire to master professional knowledge, skills and abilities; formation of a creative attitude to learning; interest in self-differentiation, self-realization, self-improvement.

Ensuring the differentiation of professional training for future teachers of music is implemented on the basis of the following principles: the principle of taking into account the specifics of learning objectives and characteristics of participants in the learning process; the principle of focusing on the interests of students; the principle of varying the volume, nature and ratio of theoretical, philosophical, historical-scientific, methodological educational material;

The organization of the educational process in differentiation includes several stages: definition of criteria by which several groups of students are determined for differentiated work; diagnostics; diagnostic control over the results of the participants of the educational process.

Key words: *criteria, indicators, principles, differentiation of training, professional training.*

Постановка проблеми. Нині заклади вищої освіти завдяки розширенню академічної свободи перебувають у напрямі забезпечення підготовки майбутніх фахівців до професійної творчої праці шляхом активізації самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, зокрема через вибір різних способів засвоєння навчального матеріалу, тобто через диференціацію навчального процесу (Гусак, 1999). Нині диференціація навчання – це комплекс методичних, педагогічних, організаційних та психологічних заходів, що забезпечують навчання різних груп здобувачів вищої освіти, створення різноманітних умов для навчання та врахування особливостей учасників навчального процесу (Кашканова, 2012).

Аналіз досліджень. Використання диференціації в навчальному процесі розглядалось у наукових працях І. Осмоловської, Н. Кузнєцової, І. Якіманської, Ф. Хабібуліної та ін.

У своїх доробках І. Осмоловська стверджує, що диференційоване навчання – це спосіб організації навчального процесу, при якому враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, інтереси, схильності, особливості інтелектуальної діяльності та ін.) (Осмоловская, 2003: 10–14).

Як підкреслює І. Якиманська, диференційоване навчання – це не мета, а засіб розвитку індивідуальності, створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості (Якиманская, 1979: 70).

В освітньому процесі в закладах вищої освіти частіше використовується внутрішня диференціація навчання, оптимальним проявом якої є рівнева диференціація. Є різні класифікації рівнів засвоєння студентами програмного матеріалу. Наприклад, В. Симонов виділяє такі рівні: розрізнення, запам'ятовування, розуміння, найпростіші вміння та навички, перенесення; О. Лебедєв виділяє інформованість, функціональну грамотність, грамотність, компетентність, В. Максимова – впізнавання, запам'ятовування, розуміння, застосування. У своєму дослідженні ми дотримуємося загальноприйнятої класифікації за функціональним описом рівнів засвоєння навчальних завдань, згідно з якою вони ставляться до репродуктивного, конструктивного або творчого рівня (Таксономия, 2011).

Мета статті – розкрити критерії та показники готовності до диференціації фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва

Виклад основного матеріалу. Звернення до ідеї диференційованого навчання диктує необхідність переосмислення вимог сучасної парадигми освіти в музичних (мистецьких) закладах освіти і водночас не завжди високопрофесійного володіння фахом здобувачів вищої освіти. Підсумовуючи все сказане, ми виділяємо чотири причини такої ситуації: 1) повна, або часткова відсутність довузівської музичної підготовки; 2) низький рівень мотивації; 3) часто використання лише традиційної системи навчання; 4) низька престижність професії серед молоді (Кузнецова, 2014).

Забезпечення диференціації фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується на основі принципів, які розглядає в наукових працях Осмоловська. Ці принципи охоплюють процес навчання в умовах диференціації і виступають у вигляді дидактичних підстав відбору змісту, чинників вибору методів навчання в умовах диференціації, вимог до організації диференційованого навчання. Отже, до принципів диференційованого навчання належать:

– принцип врахування специфіки цілей навчання та особливостей учасників навчального процесу;

– принцип орієнтації на інтереси здобувачів освіти;

– принцип варіювання обсягу, характеру і співвідношення теоретичного, філософського, історико-наукового, методологічного, музичного навчального матеріалу;

– принцип орієнтації на розвиток загальних та музичних здібностей учасників навчального процесу;

– принцип проектування характеру навчально-пізнавальної діяльності учасників навчального процесу;

– принцип залежності стилю викладу навчального матеріалу від особливостей здобувачів освіти (Осмоловская, 2002).

Диференціація навчання включає в себе створення атмосфери взаємоповаги у стосунках між викладачами та здобувачами освіти, орієнтацію навчання на психологічний комфорт, свободу учасника навчального процесу та його самовизначення, системність навчання, стимулювання творчої і пізнавальної діяльності, облік у процесі навчання не тільки розумових здібностей, а й емоційної сфери здобувачів вищої школи. Організація навчального процесу в умовах диференціації включає кілька етапів:

– визначення критеріїв, за якими визначається кілька груп учнів для диференційованої роботи;

– проведення діагностики, (бесіди, спостереження, тести), перевірочних робіт, вибір способів диференціації, розробка різнорівневих завдань;

– діагностичний контроль за результатами роботи учасників навчального процесу, відповідно до якого може змінюватися склад

здобувачів освіти і характер диференційованих завдань (Хабибуллина, 2017: 89–92).

Для діагностики готовності до диференціації навчання використовують критерії. В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. Kriterion – міра оцінки) тлумачиться як характеристика (міра), на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація предмета або явища (Коджаспирова, 2005: 149); підстава для оцінки або класифікація чого-небудь (Новий тлумачний словник української мови, 1998: 211).

Для оцінки успішності фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва, яка побудована на основі диференціації, нами були вибрані такі критерії: пізнавальний, активно-дієвий, суб'єктивний, емоційно-мотиваційний.

Пізнавальний критерій. Удосконалення навчання здійснюється завдяки постійному оновленню змісту знань, їх структуруванню шляхом узгодження окремих тем, понять, завдяки організації навчального матеріалу відповідно до наукових методів пізнання. Показниками критерію є глибина та повнота фахових знань студентів-музикантів, міцність та гнучкість знань, уміння здобувати музичну інформацію з різних джерел.

Діяльнісний критерій виявляє вміння оригінально виконувати завдання творчого характеру, активізувати творчу уяву учасників навчального процесу, здійснювати процес мислення нестандартно, образно. До показників належать здатність до послідовного виконання завдань, здатність до співпраці у музичній діяльності, здатність реалізовувати творчий потенціал.

Суб'єктивний критерій. Своєрідність цього критерію полягає в орієнтації на особисті властивості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його формування, фаховий розвиток не на замовлення, а відповідно до природних здібностей. Показники – направленість на навчання, рівень активності й задоволення умовами навчального процесу; психологічна комфортність у навчанні.

Емоційно-мотиваційний критерій є основою для професійної зростання, у здобувача вищої освіти сформовано свідомий та глибокий інтерес до музичного мистецтва. Показниками критерію є бажання оволодіти професійними знаннями, уміннями та навичками, сформованість творчого відношення до навчання, інтерес до самодиференціації, самореалізації, самовдосконалення.

Висновки. Визначені критерії та показники дають змогу оцінити готовність до диференціації фахової підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва, що є перспективою нашого подальшого експериментального дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 39 с.
2. Кашканова Л. З. Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы II Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г. Санкт-Петербург, 2012. С. 132–136.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва, 2005. С. 174.
4. Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных груп : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Псков, 2014. 213 с.
5. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 1998. 351 с.
6. Осмоловская И. М. Школьные проекты: деятельность, направленная на обогащение знаний и духовного мира учащихся. *Директор школы.* 2003. № 10. С. 10–14.
7. Осмоловская И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2002. 314 с.
8. Таксономия : ГБОУ СПО СО «Тавдинский техникум им. А.А. Елохина». 2011. URL: http://tavda-tpu.ru/index.php/men-tal/educational-technology/88-taxonomy.html (дата доступа: 05.08.2020.)
9. Хабибуллина Ф. Г. Технология дифференцированного обучения на уроках в начальной школе. *Педагогика: традиции и инновации* : материалы VIII Междунар. науч. конф., г. Челябинск, январь 2017 г. Челябинск, 2017. С. 89–92. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11692/ (дата обращения: 06.08.2020).
10. Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва : Педагогика, 1979. 144 с.

REFERENCES

1. Ghusak P. M. Teorija i tekhnologhija dyferencijovanogho navchannja majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [Theory and technology of differentiated learning of future primary school teachers: author's ref. dis. … Dr. Ped. Science: 13.00.01. Kyiv, 1999. 39 p.]. [in Ukrainian].
2. Kashkanova L. Z. Differentsiatsiya obucheniya kak forma organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v nachal'noj shkole. *Theory and practice of education in the modern world:* materials of the II International. scientific. Conf., St. Petersburg, November 2012 St. Petersburg, 2012. S. 132–136. [in Russian].
3. Kodzhaspirova G. M. Slovar' po pedagogike. [Dictionary of Pedagogy]. Moscow, 2005. S. 174. [in Russian].
4. Kuznetsova N. Yu. Sistema upravleniya differentsirovannym obucheniem anglijskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza v usloviyakh neodnorodnosty uchebnykh grupp. [Management system for differentiated teaching of

the English language for students of a non-linguistic university in the context of heterogeneity of educational groups]: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. Pskov, 2014. 213 p. [in Russian].

5. Novyj tlumachnyj slovnyk ukrajinsjkoji movy / uklad. V. Jaremenko, O. Slipushko. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language. / way. V. Yaremenko, O. Slipushko]. Kyiv, 1998. 351 p. [in Ukrainian].

6. Osmolovskaya I. M. SHkol'nye proekty: deyatel'nost', napravlennaya na obogashhenie znanij i dukhovnogo mira uchashhikhsya. [School projects: activities aimed at enriching the knowledge and spiritual world of students]. *Head teacher.* 2003. No. 10. P. 10–14. [in Russian].

7. Osmolovskaya I. M. Didakticheskie printsipy differentsiatsii protsessa obucheniya v obshheobrazovatelnoj shkole. [Didactic principles of differentiation of the learning process in a general education school] : diss. Dr. ped. Sciences: 13.00.01. Moscow, 2002. 314 p. [in Russian].

8. Taksonomiya : GBOU SPO SO "Tavdinskij tekhnikum im. A.A. Elokhina". [Taxonomy: GBOU SPO SO "Tavdinsky technical school named after A.A. Elokhin"]. 2011. URL: http://tavda-tpu.ru/index.php/men-tal/educational-technology/88-taxonomy.html (access date: 05.08.2020.) [in Russian].

9. KHabibullina F. G. Tekhnologiya differentsirovannogo obucheniya na urokakh v nachalnoj shkole. [The technology of differentiated teaching in the classroom in primary school]. *Pedagogy: Traditions and Innovations*: Proceedings of the VIII Intern. scientific. Conf., Chelyabinsk, January 2017 Chelyabinsk, 2017. S. 89–92. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11692/ (access date: 06.08.2020) [in Russian].

10. YAkimanskaya I. S. Razvivayushhee obuchenie. [Developmental training]. Moscow: Pedagogika, 1979. 144 p. [in Russian].

УДК 373 (510)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214506

Олена ІОНОВА,
orcid.org/0000-0002-9306-5553
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання
природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) elenaionova25@ukr.net

Світлана ЛУПАРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3111-5340
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) svetlana.luparenko@gmail.com

Юлія ЛАХМОТОВА,
orcid.org/0000-0001-9192-9541
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри східних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) ylakhmotova@gmail.com

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КИТАЮ (1904–1949)

У статті було розглянуто розвиток музичної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Китаю до створення КНР, також розглянуто періодизацію розвитку музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю, було з'ясовано, що лише на початку XX століття з'явилася музична освіта у вищих педагогічних університетах країни. Педагогічна музична освіта у вищих навчальних закладах Китаю є невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів, оскільки предмет «Музика» входить до шести головних шкільних предметів. Встановлено, що розвиток музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю був запозичений із країн Америки та Японії та справив значний вплив на становлення вищої педагогічної музичної освіти в університетах. У цій статті аналізуються історичні чинники, які сприяли народженню музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю, таких як Наньцзінський педагогічний університет, Тяньцзінський педагогічний університет, Пекінський жіночий педагогічний університет, Пекінський національний педагогічний університет. З'ясовано, що у вищих педагогічних закладах почали відкриватися нові спеціальності (спеціальність музиканта-педагога). Було відкрито професійні навчальні заклади: спеціалізована музична школа, спеціалізовані мистецькі заклади освіти. У цих закладах багато уваги приділяли заняттям із вокалу та хоровому співу. Було з'ясовано, що в університетах та професійних начальних закладах Китаю не було власних навчальних програм, а в кожного університету була власна програма, за якою навчали студентів: програми були привезені з Європи. Встановлено, що лише після 30-х років XX століття були складені власні програми та Міністерство освіти Китаю видало свій перший стандарт музичної освіти.

Ключові слова: *музична освіта, педагогічні університети, підготовка учителів, музикант-педагог, Китай.*

Olena IONOVA,
orcid.org/0000-0002-9306-5553
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methodics
of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool,
Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) elenaionova25@ukr.net

Svetlana LUPARENKO,
orcid.org/0000-0002-3111-5340
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department
of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) svetlana.luparenko@gmail.com

Yuliia LAKHMOTOVA,
orcid.org/0000-0001-9192-9541
PhD (Pedagogy),
Associate Professor at the Department
of Oriental Languages and Intercultural Communication
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) ylakhmotova@gmail.com

MUSIC EDUCATION IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CHINA (1905–1949)

The article examines the development of music education in Chinese higher education institutions before the establishment of PRC, also considers the periodization of the development of music education in higher education institutions in China, it was found that only in the early 20th century music education in higher education universities in China began to emerge. It has been found that pedagogical music education in Chinese higher education institutions is an integral part of the training of future teachers, as the subject "Music" is one of the six key school subjects. It is established that the development of music education in higher pedagogical educational institutions of China was borrowed from the countries of America and Japan and had a great influence on the formation of higher pedagogical music education in universities. Analyzing the review of historical literature, this article will examine the historical factors that contributed to the birth of music education in Chinese higher education institutions such as (Nanjing Pedagogical University, Tianjin Pedagogical University, Beijing Women's Pedagogical University, Beijing National Pedagogical University). It was found that new specialties (musician-teacher specialty) began to open in higher pedagogical institutions. Professional educational institutions were opened: a specialized music school, specialized art educational institutions. In these institutions a lot of attention was paid to vocal and choral singing classes. It was found that universities and vocational primary schools in China did not have their own curricula, and each university had its own plan and program: students were brought from Europe. It is established that only after the 30s of the twentieth century were developed their own programs and the Ministry of Education of China issued its first standard of music education.

Key words: *music education, pedagogical universities, teacher training, musician-teacher, China.*

Постановка проблеми. У формуванні суспільної свідомості величезну роль відіграє розвиток освіти. Музичне виховання є невід'ємною частиною сучасної шкільної освіти, оскільки входить до шестірки головних предметів для вивчення. Його ключова фігура – учитель. Від кваліфікованості шкільного вчителя музики залежить те, якого рівня досягнуть учні в засвоєнні дисциплін циклу художньої культури. Формування викладацьких кадрів для загальноосвітніх шкіл є основною метою музично-педагогічної освіти Китаю. Нині розвиток музичної освіти в педагогічних навчальних закладах перебуває на стадії реформування. У зв'язку з цим уявлення про сучасний стан, досягнення та проблеми музично-педагогічної освітньої системи Китаю набувають особливої актуальності в колі науковців та дослідників у країні.

Перші вищі музичні навчальні заклади європейського типу з'явилися в країні тільки на початку XX століття. Незважаючи на такий короткий шлях становлення і розвитку, нині система китайської музичної освіти є одним з авторитетів світової педагогіки.

Аналіз досліджень. У різних аспектах формування і розвиток системи вищої музично-педагогічної освіти в Китаї висвітлюється в працях Ван Пейюань, Лі Чуцай, Лю Сян-ю, Сю Хайлінь, Сяо Чаожань, Хо Іпін, Шу Сіньчен, Гу Інь, Чжан Сянь, Чжан Юань, Чхен Сюесюн, Ван Юйхе і Сунь Цзинань. Теоретичні та методичні проблеми музичної педагогіки розглядають Ван Яохуа, Чжен Цзиньян, Гао Гонін, Ма Донфен, У Шуньчжан, Чжу Юнбей і інші. Естетичному аспекту освітнього процесу присвячені праці Цзун Байхуа, Лі Сюй, Сюй Веймінь, Яо Цхюансін та інших.

Мета статті – розглянути формування цілісного уявлення про вищу музично-педагогічну освіту Китаю, її періодизацію та потенціал формування фахівця сучасного рівня.

Виклад основного матеріалу. Під час пізньої династії Цінь ті, хто мають широкі погляди, присвятили себе порятунку нації шляхом реформування традиційної освітньої системи. Як уряд Цінь, так і ті, хто керує школою серед людей, наслідували західний режим вищої освіти, щоб здійснити низку освітніх реформ, таких як реформа академії класичного навчання, створення всіляких спеціальних шкіл, скасування федеральної системи імперських іспитів, випуск гуй-мао – шкільної системи та проведення реформ у розвитку педагогічної освіти тощо. Хоча це був складний процес, ідея відокремлення предметів у коледжах та університетах Китаю була, зрештою, реалізована, а вища освіта в Китаї успішно перейшла з традиційної освіти до професійної освіти. Почали з'являтися нові спеціальності. Зокрема, поява теорії естетичного виховання та поширеність шкільної пісні наприкінці XIX століття та на початку XX століття дали змогу предмету музики перейти до історичної стадії вищої педагогічної освіти в Китаї.

У січні 1904 р. Уряд Цінь випустив «шкільну систему гуй-мао». Це, безумовно, вимагало згоди педагогічних університетів із розділенням предметів у вищій освіті і передбачало, що всі школи «мають бути спрямовані на те, щоб пропонувати адекватні таланти у всіх видах наукових напрямів та мистецтв». Спеціальність була класифікована на вісім предметів, а саме: економічний предмет, політичний та юридичний предмет, література, медичний предмет, фізика, аграрний предмет, інженерний предмет та бізнес, з яких студенти мали вибрати один з основних предметів. Це була шкільна система, яка була офіційно випущена вперше в історії китайської освіти і, як правило, була застосована на практиці по всій країні. Її випуск підтвердив фундаментальний режим і рамки сучасної китайської шкільної системи, ідея поділу предметів в університетах, і не лише в педагогічних, ретельно практикувалася.

Виникнення сучасних університетів із відокремленням предметів означало, що вища освіта в Китаї принципово змінилася, а вища освіта безпосередньо взаємопов'язана із суспільним виробництвом та соціальними професіями. Хоча серед восьми основних предметів, передбачених «шкільною системою гуй-мао», ми не знайшли жодної домовленості про музикознавство, навіть про основи навчання гри на фортепіано, виникнення та практика ідеї університетів із відокремленням предметів точно відкрили вікно для музичної освіти, щоб вступити у вищі коледжі та університети.

Починаючи з 1905 р., коли династія Цін наказала скасувати імперський іспит, сучасна вища освіта в Китаї нараховує більше ста років. Музична освіта у вищих педагогічних університетах Китаю виросла з нічого і тісно розвивалася паралельно з розвитком сучасної вищої освіти в Китаї. Наприкінці XIX – початку XX ст. до розвитку загального музичної освіти в навчальних закладах, у тому числі і спеціальних, підключилися представники китайської інтелігенції з плеяди «реформаторів» освічених людей, які усвідомлюють необхідність змін у країні, освоєння досягнень світової культури (Чхен Сюесюн).

Уряд Цінь наказав, щоб всі провідницькі іспити та столичні іспити мали бути припинені з 1906 р., що було історичним переходом до вищої освіти. З одного боку, скасування імперських іспитів і поява шкіл символізували фундаментальну реформу навчання сучасних талантів та системи відбору в Китаї, а з іншого боку, це означало, що сучасна вища освіта в Китаї принципово перейшла до сучасної системи освіти з точки зору системи. «Школи визначали, як відбирати таланти та чиновників» (Чжан Дан). Таким чином, було виявлено значний статус вищих коледжів та університетів.

Хоча традиція поважати вчителів та їх викладання була з давніх часів у Китаї, освіта завжди існувала як залежність від політичного правління. Окрім визнання ролі освіти в передачі знань, люди були байдужими до правил розвитку освіти як такої. Звичайні люди хотіли отримати кваліфікацію вчителя, незважаючи на те, що вони навіть не мали до викладання жодного хисту. Тим більше, що у феодальному суспільстві дрібного селянського господарства, де ремісниче промисловість була первинною галуззю та мала низьку продуктивність, нормальні люди, які становили більшість населення, не мали права на освіту, розвиток початкової освіти був слабким, а суспільство не вимагало великої кількості вчителів, повних навчальних закладів, не кажучи вже про спеціальні навчальні заклади для підготовки вчителів. Питання «в чому полягає освіта вчителів» стало абсурдним та смішним.

З 1906 р. навчання музики як загальноосвітньої дисципліни поступово впроваджується в професійних навчальних закладах. Початок був покладений двома педагогічними читальнями, відкритими в серпні та грудні 1906 р. в містах Наньцзін і Баодін, що випускали вчителів малюнка і живопису, для півдня і півночі Китаю відповідно (Ма Донфен, 232–342).

У лютому 1908 р. в місті Тянь Цзінь було відкрито державний навчальний заклад – спеціальну школу, в якій стали готувати вчителів гімнастики і музики. У зв'язку з цим 1908 р. можна вважати роком, з якого веде відлік музично-педагогічна освіта Китаю. Вища музично-педагогічна освіта в країні з'явилося десять років потому. Її становлення і розвиток нерозривно пов'язані з бурхливою історією Китаю XX століття (Ма Донфен, 232–342).

У 1912 р. уроки музики в школі з факультативних переходять у розряд обов'язкових, що стало початком формування системи шкільного музичного виховання і освіти. Музичне навчання порушило проблему кадрів вчителів. Вона вирішувалася відкриттям у всіх педагогічних вузах країни нової спеціальності музиканта-педагога загальноосвітньої школи. Протягом років підготовка педагогів-музикантів не мала єдиної програми. Вона формувалася в кожному вузі самостійно. Разом із тим у розробці програм був єдиний орієнтир – система, що склалася в Європі. Її поширювали китайські музиканти, які здобули освіту за кордоном. До цього періоду належить визначення кола основних дисциплін музично-педагогічної освіти в Китаї. Це коло включало музичний інструмент (фортепіано, скрипка, віолончель та ін.), сольфеджіо, гармонію, теорію музики, теорію композиції, хор і хорове диригування, історію музики, слухання музики (з метою залучення до європейської культури). До числа основних загальноосвітніх дисциплін увійшли китайська література, іноземна мова (переважно англійська), загальна психологія, загальна педагогіка. Більшість цих дисциплін досі зберігають роль провідних у музично-педагогічній освіті Китаю (Чхен Сюесюн).

У Китаї 20–30-х рр. XX століття швидко розвивається вокальна професійна освіта. Можна визначити чинники, що зумовили цей процес: китайські студенти, які здобули освіту за кордоном, поверталися назад на батьківщину, зміцнювалися викладацькі кадри, зростала якість навчання вокалу, у великій кількості відкривалися нові професійні музичні освітні заклади, прибували нові іноземні фахівці (Ма Донфен, 340).

Музичний факультет Пекінського жіночого педагогічного інституту, відкритий у 1920 р. педагогами зі співу, а саме мадам Хорват (росіянка, її чоловік був губернатором Сибіру) і Чжао Лілянь. Навчання тривало 4 роки. У травні 1924 р. інститут став називатися Державним Пекінським жіночим педагогічним університетом, термін навчання був збільшений до 5 років. У 1928 р. він був перейменований у Жіночий гуманітарний і технічний інститут Пекінського державного університету з тривалістю навчання 6 років (Фен Венсі, 224).

Музичний факультет Хебейського обласного жіночого педагогічного інституту було відкрито у 1930 р. Навчання тривало 3 роки. Провідними педагогами з вокалу були Юй Ісюань і Лао Цзінсянь. вокал був головним предметом у програмі цього факультету. Щотижня крім 2 занять по вокалу, передбачалося одне заняття з хорового співу (Яо Цхюансін, 170).

У 1937–1949 рр., на другому етапі формування системи сучасного музичної освіти в Китаї, музичні педагогічні університети та інші вищі навчальні заклади переживають значні труднощі. Це було пов'язано з історичними подіями, такими як війна з японськими загарбниками (1937–1945) і китайська громадянська війна (1946–1949). Під час війни деякі заклади скорочували терміни навчання, інші були змушені закритися (Яо Цхюансін, 170; Ма Донфен, 234–242).

10 лютого 1939 р. міністерство освіти Китайської Республіки видало стандарт музичної педагогічної освіти. Сам міністр Чен Ліфу став керівником п'ятимісячного курсу і набрав 40 студентів. Основними предметами були вокал, фортепіано, гармонія та інші. Педагогами з вокалу там працювали Ін Шаннен, Си Цзяї і Цай Шаосюй (Сун Цзінан, 39). Китайські вчені стали писати китайські національні педагогічні матеріали, вокальну професійну педагогічну освіту було адаптовано до національного китайського менталітету і культурних особливостей країни.

Висновки. У статті було виділено два періоди розвитку музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю. Встановлено, що розвиток музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю був запозичений у країнах Америки та Японії та справляв значний вплив на становлення вищої педагогічної музичної освіти в університетах Китаю. Стрімкий розвиток педагогічна музина освіта отримала у 1920–1930 рр. Підготовка майбутніх педагогів відбувалася в Наньцзінському педагогічному університеті, Тяньцзінському педагогічному університеті, Пекінському жіночому педагогічному університеті та Пекінському національному педагогічному університеті. У цих університетах з'явилася нова спеціальність – музикант-педагог. Багато уваги приділяли заняттям із вокалу та хоровому співу, читали курс із педагогіки, англійської мови та методики викладання музики. Було з'ясовано, що в університетах та професійних начальних закладах Китаю не було власних навчальних програм, а кожен університет мав власний план, за яким навчали студентів: програми були привезені з Європи. Власні стандарти музичної освіти були випущені після 1939 р. Міністерством освіти Китаю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chen, Xuexun. (1983). Selected Works of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, p. 327.
2. Chen, Xuexun. (1986). Reference for Teaching of the History of Chinese Modern Education. Beijing: People's Education Press, Part Two.
3. Feng, Wenci. (1998). A Chinese-Foreign Exchange History of Music. Changsha: Hunan Education Publishing House, p. 224–292.
4. He, Zhaowu. (1980). An Intellectual History of China. Beijing: China Youth Press, p. 535.
5. Liang, Qichao. (1983). Critique on poetry from the Icy Drinks Studio. Beijing: People's Education Press, p. 58, 77.
6. Liang, Qichao. (1983). On Learning of Children, in Selected Works of Modern Chinese Education, edited by Chen, Xuexun. Beijing: People's Education Press, p. 148.
7. Ma, Dongfeng. (2001). Study on History of Music Education. Beijing: Jinghua Publishing House, p. 208, 232–242.
8. Shu, Xincheng. (1961). Data on History of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, Part One, p. 148.
9. Shu, Xincheng. (1961). Data on History of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, Part Two, p. 797–810.
10. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Jinan: Shandong Friendship Publishing House, p. 25, 29, 30.
11. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Jinan: Shandong Friendship Publishing House, p. 22, 27, 33.
12. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Shandong Friendship Publishing House, p. 39, 60.
13. Yao, Quanxing. (1992). The Course of Aesthetic Education. Shanghai: Shanghai Academy of Social Sciences Press, p. 171.
14. Zhang, Dan. (1963). Selected Works of Comments during the Ten Years before the Revolution of 1911. Beijing: Sanlian Bookstore, Vol. 2, No. 1, p. 3.
15. Zheng, Guanying. (1998). The Crisis Awareness in Millennium. Zhongzhou Ancient Books Publishing House.
16. Zhou, Yutong. (1934). History of Chinese Modern Education. Companion Books Limited, p. 137.

REFERENCES

1. Chen, Xuexun. (1983). Selected Works of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, p. 327.
2. Chen, Xuexun. (1986). Reference for Teaching of the History of Chinese Modern Education. Beijing: People's Education Press, Part Two.
3. Feng, Wenci. (1998). A Chinese-Foreign Exchange History of Music. Changsha: Hunan Education Publishing House, p. 224–292.
4. He, Zhaowu. (1980). An Intellectual History of China. Beijing: China Youth Press, p. 535.
5. Liang, Qichao. (1983). Critique on poetry from the Icy Drinks Studio. Beijing: People's Education Press, p. 58, 77.
6. Liang, Qichao. (1983). On Learning of Children, in Selected Works of Modern Chinese Education, edited by Chen, Xuexun. Beijing: People's Education Press, p. 148.
7. Ma, Dongfeng. (2001). Study on History of Music Education. Beijing: Jinghua Publishing House, p. 208, 232–242.
8. Shu, Xincheng. (1961). Data on History of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, Part One, p. 148.
9. Shu, Xincheng. (1961). Data on History of Modern Chinese Education. Beijing: People's Education Press, Part Two, p. 797–810.
10. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Jinan: Shandong Friendship Publishing House, p. 25, 29, 30.
11. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Jinan: Shandong Friendship Publishing House, p. 22, 27, 33.
12. Sun, Jinan. (2000). Chronology of Modern Chinese Music Education. Shandong Friendship Publishing House, p. 39, 60.
13. Yao, Quanxing. (1992). The Course of Aesthetic Education. Shanghai: Shanghai Academy of Social Sciences Press, p. 171.
14. Zhang, Dan. (1963). Selected Works of Comments during the Ten Years before the Revolution of 1911. Beijing: Sanlian Bookstore, Vol. 2, No. 1, p. 3.
15. Zheng, Guanying. (1998). The Crisis Awareness in Millennium. Zhongzhou Ancient Books Publishing House.
16. Zhou, Yutong. (1934). History of Chinese Modern Education. Companion Books Limited, p. 137.

УДК 378.937
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214508

Маріанна КНЯЗЯН,
orcid.org/0000-0002-9627-5601
доктор педагогічних наук,
професор кафедри французької філології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) kniazian1970@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ

Однією з важливих проблем сьогодення є розвиток умінь взаємодіяти з представниками різних народів та культур, брати участь у міжкультурній комунікації. Це спричинює необхідність формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, особливо якщо йдеться про професійну підготовку іноземних громадян. Метою статті є висвітлити сутність комунікативної компетентності майбутніх фахівців (архітекторів та будівельників), розкрити теоретичні засади та етапи формування цієї компетентності.

Комунікативна компетентність іноземних студентів (фахівців у галузі архітектури та містобудування) відображає лінгвістичні (фонетичні, граматичні, лексичні, стилістичні), соціокультурні (про соціально-історичний розвиток України та інших країн, мова яких вивчається), професійно значущі знання у сфері архітектурно-містобудівної діяльності, мовленнєві вміння (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), вміння ефективної взаємодії в багатонаціональному колективі, а також здатність до самоосвіти. Теоретичними засадами формування окресленої компетентності є акмеологічний, культурологічний, системний підходи. Відповідно до цих підходів нами були визначені такі етапи формування комунікативної компетентності студентів-іноземців: базовий, модифікаційний, творчий. На базовому етапі ми пропонували некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, котрі передбачали формування вмінь спілкування в основних побутових сферах життєдіяльності студентів, їх освітньому та соціальному середовищах. Модифікаційний етап мав на меті оволодіння знаннями про цивілізаційний розвиток України, а також знаннями професійного характеру (наприклад, про досягнення у сфері архітектури й містобудування, передовий технічний досвід різних країн, використання інформаційних технологій у проєктуванні архітектурно-містобудівних об'єктів). Формування комунікативної компетентності на творчому етапі орієнтувало студентів на активну участь в обговоренні сучасних проблем архітектурно-будівельної галузі, висунення оригінальних пропозицій вирішення цих проблем.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, іноземні студенти, фахівці, архітектура, містобудування.*

Marianna KNIAZIAN,
orcid.org/0000-0002-9627-5601
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of French Philology
Odesa I. I. Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) kniazian1970@gmail.com

THEORETICAL BASIS AND METHODS TO FORM THE FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UNIVERSITIES OF CIVIL ENGINEERING AND ARCHITECTURE

One of the important problems is the development of skills to interact with representatives of different peoples and cultures, to participate in intercultural communication. This necessitates the formation of communicative competence of future professionals, especially when it is a question of foreign citizens' professional training. The purpose of the article is to highlight the essence of communicative competence of future professionals (architects and builders), to reveal the theoretical foundations and stages to form this competence.

Communicative competence of foreign students (specialists in architecture and urban planning) reflects linguistic (phonetic, grammatical, lexical, stylistic), socio-cultural (on the socio-historical development of Ukraine and other countries whose language is studied) and professionally significant knowledge in the field of architectural and urban planning, speech skills (in listening, speaking, reading, writing), the ability to interact effectively in a multinational team, as well as the ability to self-education. The theoretical bases of formation of the outlined competence are acmeological, culturological, system approaches. In accordance with these approaches, we have identified the following stages to form the foreign students' communicative competence: basic, modificational, creative. At the basic stage, we proposed language

tasks, which provided for the formation of communication skills in the main areas of everyday life of students, educational and social environments. The modificational stage was aimed at acquiring knowledge about the civilizational development of Ukraine as well as professional knowledge (for example, achievements in the field of architecture and urban planning, advanced technical experience of different countries, the use of information technology in the design of architectural and urban planning objects). The formation of communicative competence at the creative stage focused students on active participation in the discussion of modern problems of the architectural and construction industry, putting forward original proposals for solving these problems.

Key words: *communicative competence, foreign students, specialists, architecture, urban planning.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема й будівельного профілю, набуває якісно нових ознак. Насамперед, висуваються вимоги щодо розвитку вмінь командної діяльності, взаємодії з представниками різних народів та культур, ефективної комунікації в колективі. Це спричинює необхідність формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, особливо якщо йдеться про професійну підготовку іноземних громадян. Окреслена проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як забезпечення результативної попередньої підготовки студентів із різних країн світу до навчання в закладах вищої освіти в Україні, оволодіння ними українською та англійської мовами, необхідними базовими знаннями для формування всієї системи компетентностей, передбачених освітньо-професійною програмою за спеціальністю «архітектура та містобудування» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Аналіз досліджень. Вивчення сучасних наукових джерел із зазначеної проблеми переконує в тому, що вона висвітлювалася в таких аспектах: теоретичні засади забезпечення міжкультурної взаємодії (Demorgon, 2009), реалізації компетентнісного (Князян, Хромченко, 2019; Sandu, 2015), акмеологічного (Сотська, 2017; Шмельова, 2012), системного (Шкабара, 2004) підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема й майбутніх фахівців будівельного профілю (Gulay, 2013; Кулалаєва, 2018), засоби активізації формування комунікативної англомовної (Iftimie, 2015), а також комунікативної інтеркультурної (Ahnagari, Zamanian, 2014; Cetinavci, 2012) компетентностей студентів.

Водночас проблема формування комунікативної компетентності іноземних громадян – майбутніх будівельників вимагає більш ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – висвітлити сутність комунікативної компетентності майбутніх фахівців (архітекторів та будівельників), розкрити теоретичні засади та етапи формування цієї компетентності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, варто наголосити на тому, що комунікація є пріоритетною передумовою ефективності соціалізації особистості, досягнення високих результатів професійної діяльності, самореалізації в різноманітних сферах життя. У площині професійної підготовки студентів-іноземців неабиякої значущості набуває формування комунікативної компетентності, що передбачає не лише оволодіння мовами, а й культурою спілкування, професійною етикою.

Варто підкреслити, що, за рекомендацією експертів Ради Європи (Conseil de l'Europe, 2001: 17–18), комунікативна мовленнєва компетентність відображає лінгвістичний (фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексичні, стилістичні знання), соціолінгвістичний (соціокультурні знання) та прагматичний (знання про особливості інтерактивних обмінів у певному мовному середовищі) компоненти.

Варто зазначити, що комунікативна компетентність віддзеркалює як сформовані комунікативні вміння, так і вміння контролювати та коригувати процес усного та писемного мовлення, знання про певні обмеження у сфері спілкування (відповідно до соціального статусу співрозмовників, віку, статі тощо), специфіку вербальної та невербальної взаємодії, професійно-рольовий мовленнєвий етикет.

Аналіз освітньо-професійної програми за спеціальністю 191 «Архітектура та містобудування» свідчить про інтеграцію художньо-композиційної, інженерно-технічної та загальнонаукової підготовки майбутніх фахівців у процесі навчання в будівельних університетах. У програмі наголошується на необхідності володіння випускниками вишів здатністю спілкуватися усно й письмово державною та іноземною мовами, розробляти ефективну стратегію комунікації з використанням сучасних інформаційних технологій. Окрім цього, цілком правомірно акцентується й на вміннях спілкуватися з представниками різних професійних груп, експертами з метою розширення та поширення власного найкращого досвіду професійної діяльності (Освітньо-професійна програма «Архітектура», 2017: 8).

Отож, комунікативна компетентність студентів-іноземців (фахівців архітектури та містобудування) відображає лінгвістичні (фонетичні, граматичні, лексичні, стилістичні), соціокультурні

(про соціально-історичний розвиток України та інших країн, мова яких вивчається) та професійно значущі знання у сфері архітектурно-містобудівної діяльності, мовленнєві вміння (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) та вміння ефективної взаємодії в багатонаціональному колективі, а також здатність до самоосвіти з метою професійного самовдосконалення.

Теоретичними засадами формування окресленої компетентності є, насамперед, акмеологічний, культурологічний, системний підходи.

Акцент на акмеологічному підході спричинений необхідністю забезпечення в процесі формування комунікативної компетентності студентів-іноземців можливості поступового переходу на більш високі рівні особистісного саморозвитку. Саме тому процес професійної підготовки майбутніх фахівців архітектури та містобудування має передбачати розробку певних етапів оволодіння комунікативною компетентністю, при цьому на кожному з етапів студенти-іноземці досягатимуть найбільшого з можливого для кожного з них саме в контексті певних часових лімітів. Це дає змогу не лише спонукати майбутніх фахівців до постійної роботи над собою, підвищенням власного рівня лінгвістичних, соціокультурних, професійно значущих знань, іншомовних умінь, формування здатності до міжкультурної взаємодії, а й, як зазначають науковці (Сотська, 2017: 387; Шмельова, 2012: 1238), до реалізації свого творчого потенціалу, генерації оригінальних ідей та їх втілення в практичній діяльності.

У контексті професійної підготовки студентів-іноземців культурологічний підхід також набуває неабиякого значення, оскільки вони мають ознайомлюватися з особливостями цивілізаційного розвитку різних країн світу, насамперед, України. У смисловому полі цього підходу передбачається формування в студентів широких знань про культурно-історичний та соціально-економічний розвиток країн, мова яких вивчається, виховання взаємоповаги, толерантності, людяності, гнучкості тощо. Важливим є те, що, ознайомлюючись із культурною спадщиною різних народів, їхніми традиціями, досягненнями в різних видах діяльності, насамперед, у сфері архітектури та містобудування, студенти-іноземці мають змогу оволодівати професійно важливими знаннями полікультурного характеру, в них поглиблюється ерудиція, науковий світогляд, виховується «культурний плюралізм» (Conseil de l'Europe, 2001: 11) та етика професійних взаємовідносин.

Звернення до системного підходу як теоретичного базису формування комунікативної компетентності в студентів-іноземців пояснюється тим, що всі методи, котрі пропонуються майбутнім фахівцям у навчальному процесі, мають бути класифіковані відповідно до рівня володіння ними мовами, які вивчаються, сформованими професійно орієнтованими знаннями та інтересами. Система віддзеркалює цілісність взаємопов'язаних компонентів, організованих до певної структури об'єкта. І. Шкабара правомірно наполягає на тому, що саме системний підхід дає змогу висвітлювати об'єкти навколишнього світу як динамічні цілісні системи, кожна з яких відрізняється диверситивними зв'язками із середовищем та має складну структуру (Шкабара, 2004: 35). Особливого значення набуває те, що система передбачає послідовний характер функціонування певного об'єкта; це дає змогу викладачам повертатися до тих етапів навчання, науковий матеріал яких не був засвоєний студентами в повному обсязі.

Відповідно до виокремлених акмеологічного, культурологічного та системного підходів нами були визначені такі етапи формування комунікативної компетентності студентів-іноземців: базовий, модифікаційний, творчий.

На базовому етапі нами пропонувалися завдання з мови, котрі передбачали формування вмінь спілкування в основних побутових сферах життєдіяльності студентів, освітньому та соціальному середовищах. Студенти-іноземці оволодівали переважно лінгвістичними та соціокультурними знаннями, а також елементарними вміннями усної/писемної рецепції й продукування мовлення.

Модифікаційний етап формування комунікативної компетентності студентів-іноземців передбачав оволодіння як знаннями про цивілізаційний розвиток України, так і знаннями професійного характеру (наприклад, про досягнення у сфері архітектури й містобудування, передовий технічний досвід різних країн, використання інформаційних технологій у проєктуванні архітектурно-містобудівних об'єктів). Розвивалися вміння комунікації в усіх сферах (особистісній, освітній, суспільній, професійній) із представниками різних національностей.

Формування комунікативної компетентності на творчому етапі орієнтувало студентів на активну участь в обговоренні сучасних проблем архітектурно-будівельної галузі, їх вирішення в процесі продукування цікавих підходів. Особлива увага приділялася вмінням аналізу іншомовної літератури та вибору аргументів на підтримку студентом власної позиції. Не менш важливою була й діяльність із вирішення поставлених перед

окремою групою студентів задач з архітектурно-містобудівного проектування та прогнозування.

Упровадження завдань зазначених етапів забезпечило зняття психологічного бар'єру, остраху брати участь в іншомовному спілкуванні, активізувало міжкультурну взаємодію між усіма членами академічної групи. Окрім цього, студенти генерували ідеї українською/англійською мовою щодо вирішення проблемних ситуацій, котрі виникають під час спілкування в особистісній, освітній, соціальній, професійній сферах.

Нижче наведемо приклади завдань для кожного окремого етапу формування комунікативної компетентності студентів-іноземців на базі Одеської державної академії будівництва та архітектури.

Базовий етап. Перед початком експериментальної роботи в зазначеному закладі вищої освіти було проведено вступну лекцію «Комунікативна компетентність сучасного архітектора та будівельника як передумова професійної успішності» про сутність, структуру комунікативної компетентності, важливість її формування в майбутніх архітекторів та будівельників, методи її діагностики та саморозвитку.

Після цього на заняттях з української та англійської мов були запропоновані некомунікативні, умовно-комунікативні вправи та завдання, спрямовані на формування фонетичних, граматичних та лексичних знань, наприклад, із фонетики: прослухайте речення та ідентифікуйте з-поміж інших звук, який вивчається; підставте звук у слова замість тих, що є, та скажіть, як змінилося значення слова; проаналізуйте різні інтонаційні моделі в українській та англійській мовах (розповідну, питальну, спонукальну); виокремте в тексті речення з певною інтонаційною моделлю; розробіть мікродіалог із використанням різних інтонаційних моделей. Із метою формування граматичних знань іноземних студентів були запропоновані завдання такого типу, як-от: замість теперішнього часу поставте дієслова, виокремлені курсивом, в один із минулих/майбутніх часів (залежно від контексту); заповніть пропуски (вживаючи іменники, дієслова в потрібній граматичній формі, необхідні артиклі/займенники, прикметники/прислівники у вищому та найвищому ступенях); доповніть речення, використовуючи згідно з контекстом граматичні форми різних частин мови; дайте відповіді на запитання; розробіть власні запитання; перекладіть речення або текст на українську/англійську мову; зробіть переказ тексту; складіть діалог, оповідання. Задля формування лексичних знань ми розробили, наприклад, такі типи вправ: назвіть синоніми та/або антоніми підкреслених слів, складіть із використанням нових лексичних одиниць словосполучення, речення, ситуацію, діалог, перекладіть фрази або текст, напишіть твір.

Варто підкреслити, що найбільші труднощі викликав такий вид мовленнєвої діяльності, як говоріння, саме тому ми запропонували майбутнім фахівцям взяти участь в інсценуванні певних ситуацій у побутовій, соціальній та освітній сферах із життя студентів-іноземців. Позитивний уплив на формування комунікативної компетентності мало й залучення студентів до розробки лінгвістичних квестів, олімпіад, організації концертів.

Протягом модифікаційного етапу формування комунікативної компетентності майбутні фахівці були залучені до конкурсів «Сучасна Україна», «Україна та її культурна спадщина», «Що ти знаєш про Україну?», «Що? Де? Коли?» з історії, культури, адміністративного устрою, соціально-економічного, політичного життя нашої держави. Поряд із цим проводилися бесіди й дискусії про досягнення у сфері культури з акцентом на архітектурі та містобудуванні в тих країнах, представники яких навчалися в академічній групі. Мали місце й конкурси презентацій про технічні досягнення в будівельній галузі в різних країнах, використання інформаційних технологій у проєктуванні міст. Особливістю проведення бесід, дискусій та конкурсів було те, що майбутні фахівці мали дати вичерпні відповіді на запитання інших студентів, правильно розпочати обговорення та закінчити його, дотримуючись вимог щодо виразності, логічності, точності мовлення.

У процесі творчого етапу формування комунікативної компетентності викладачі запропонували студентам взяти участь у мозковому штурмі «Яким має бути місто твоєї мрії?». Майбутні фахівці генерували ідеї, обирали з них оптимальні, аргументували власні проєкти. Було запропоноване й творче завдання з дослідження історії забудови Одеси; особливий інтерес викликала в студентів пропозиція викладача запропонувати власний варіант розвитку міста (його архітектурно-містобудівного та ландшафтного середовища). Така альтернативна історія забудови Одеси актуалізувала не лише лінгвістичні й соціокультурні знання студентів-іноземців, а й значно розширила наявний базис професійних знань майбутніх архітекторів та будівельників. Окрім цього, було запропоновано спрогнозувати подальший розвиток різних міст Одещини (Білгород-Дністровський, Вилкове, Ізмаїл, Одеса, Чорноморськ), показати їх специфіку (культурну, економічну, соціально-історичну); для цього студенти мали проаналізувати різноманітну документацію, їм було дане

завдання провести бесіди з українськими та іноземними фахівцями щодо перспектив розвитку окресленого регіону. Наголосимо, що виконання завдань такого типу орієнтувало на широку самоосвітню діяльність студентів з оволодіння відповідними знаннями.

Висновки. Отже, комунікативна компетентність студентів-іноземців містить лінгвістичні, соціокультурні та професійно важливі знання у сфері архітектурно-містобудівної діяльності, мовленнєві вміння (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), вміння ефективної міжкультурної взаємодії, здатність до самоосвіти. Основними теоретичними засадами формування окресленої компетентності були акмеологічний, культурологічний, системний підходи, етапами – базовий, модифікаційний, творчий. Перспективи досліджень зазначеної проблеми полягають у вивченні ролі самостійної роботи іноземних студентів як засобу формування та актуалізації загальних та фахових компетентностей майбутніх архітекторів та будівельників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кулалаєва Н. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю через проектне навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 37. С. 118–124. DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-118-124
2. Освітньо-професійна програма «Архітектура» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 191 Архітектура та містобудування. Київський міжнародний університет. 2017. URL: https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/osvitno_profesiyna_prohrama_arhitektyra_bakalavr_2017.pdf
3. Шкабара И. Е. Роль аналитической деятельности в педагогическом мониторинге. *Стандарты и мониторинг в образовании.* 2004. № 1. С. 34–37.
4. Ahnagari, S., Zamanian, J. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2014. Vol. 4, No. 11. Pp. 9–16. DOI: 10.6007/IJARBSS/v4-i11/1265
5. Cetinavci, U. Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2012. No. 46. Pp. 3445–3449. URL: https://www.researchgate.net/publication/273854810_Intercultural_Communicative_Competence_in_ELT
6. Conseil de l'Europe. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. 2001. 196 p. URL: https://rm.coe.int/16802fc3a8
7. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). 2002. URL: http://www.kaapeli.fi/~vsy/eaea/policy/b/DeSeCo.doc.
8. Demorgon, J. Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*,* 5e édition revue et augmentée. Paris: Economica, 2015. 331 p.
9. Gulay, O. Structure of the Professional Competence of Future Builder-Engineers. *Knowledge. Education. Law. Management.* 2013. No. 2 (1). Pp. 76–86.
10. Iftimie, N.-M. Developing English Communication Skills in a Different Cultural Context: Matches and Mismatches. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2015. № 7 (1). Pp. 169–180. URL: http://revistaromaneasca.ro
11. Kniazian, M., Khromchenko, O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019, Vol. 7. No 3. Pp. 385–393. DOI: https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K
12. Sandu, A. (2015). Appreciative Teaching of Social Sciences in Competence Based Approaches to Higher Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 7 (2). pp. 143–169. DOI: http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2015.0702.13
13. Shmeleva, E. A. Innovation Potential of Acmeological Approach to Teaching Staff Training Journal of Siberian Federal University. *Humanities & Social Sciences.* 2012. Nr 5. Pp. 1235–1245. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/38634418.pdf
14. Sotska, H. I. Acmeological approach to teacher education in Ukraine. *Education for the future in the light of the challenges of the 21st century.* 2017. Nr 1. Pp. 387–397.

REFERENCES

1. Kulalaieva N. Forming Energy-Efficient Competence of Future Skilled Workers of Building Profile by Means of Project-Based Learning. Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Bulletin. Pedagogical Sciences. 2018. Vyp. 37. C. 118–124 [in Ukrainian]. DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-118-124
2. Osvitno-profesiina prohrama "Arkhitektrua" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 191 Arkhitektura ta mistobuduvannia. [Educational and professional program "Architecture" of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 191 Architecture and Urban Planning. Kyiv International University. 2017. URL: https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/osvitno_profesiyna_prohrama_arhitektyra_bakalavr_2017.pdf
3. Shkabara I. E. Rol analiticheskoy deyatelnosti v pedagogicheskom monitoringe [The role of analytic activity in pedagogical monitoring]. *Standards and monitoring in education*. 2004. № 1. C. 34–37 [in Russian].

4. Ahnagari, S., Zamanian, J. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.* 2014. Vol. 4, No. 11. Pp. 9–16 [in English]. DOI: 10.6007/IJARBSS/v4-i11/1265

5. Cetinavci, U. Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2012. No. 46. Pp. 3445–3449 [in English]. URL: https://www.researchgate.net/publication/273854810_Intercultural_Communicative_Competence_in_ELT

6. Conseil de l'Europe. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. 2001. 196 p. [in French]. URL: https://rm.coe.int/16802fc3a8

7. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). 2002. URL: http://www.kaapeli.fi/~vsy/eaea/policy/b/DeSeCo.doc. [in English].

8. Demorgon, J. Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques, 5e édition revue et augmentée. Paris: Economica, 2015. 331 p. [in French].

9. Gulay, O. Structure of the Professional Competence of Future Builder-Engineers. Knowledge. *Education. Law. Management.* 2013. No. 2 (1). Pp. 76–86 [in English].

10. Iftimie, N.-M. Developing English Communication Skills in a Different Cultural Context: Matches and Mismatches. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2015. 7 (1). Pp. 169–180 [in English]. http://revistaromaneasca.ro

11. Kniazian, M., Khromchenko, O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2019, Vol. 7, No 3. Pp. 385–393 [in English]. DOI: https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K

12. Sandu, A. (2015). Appreciative Teaching of Social Sciences in Competence Based Approaches to Higher Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 7 (2). Pp. 143–169 [in English]. DOI: http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2015.0702.13

13. Shmeleva, E. A. Innovation Potential of Acmeological Approach to Teaching Staff Training Journal of Siberian Federal University. *Humanities & Social Sciences.* 2012. Nr 5. Pp. 1235–1245 [in English]. https://core.ac.uk/download/pdf/38634418.pdf

14. Sotska, H. I. Acmeological approach to teacher education in Ukraine. *Education for the future in the light of the challenges of the 21st century.* 2017. Nr 1. Pp. 387–397 [in Ukrainian].

UDC 364-4:[376-056.24+364.694]:[331.5:005.51]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214509

Dr. Marta KOZAK,
orcid.org/0000-0002-8204-11OX
Kandydat Nauk Biologicznych
Docent, Katedra Socjologii i Pracy Socjalnej
Uniwersytet Narodowy "Politechnika Lwowska"
(Kijów, Ukraina) m_fedyk@yahoo.com

Dr. Tereza KŁYMUS,
orcid.org/0000-0003-0954-7275
Kandydat Nauk Pedagogicznych
Starszy Wykładowca, Katedra Socjologii i Pracy Socjalnej
Uniwersytet Narodowy "Politechnika Lwowska"
(Lviv, Ukraina) terif9950@gmail.com

Dr. Olha HERUS,
orcid.org/0000-0003-1780-3793
Kandydat Nauk Socjologiczny
Starszy Wykładowca, Katedra Socjologii i Pracy Socjalnej
Uniwersytet Narodowy "Politechnika Lwowska"
(Lviv, Ukraine) oljagerus@gmail.com

PROBLEMY ROZWOJU ORGANIZACJI W DZIEDZINIE NADANIA USŁUG SOCJALNYCH OSOBOM NIEPEŁNOSPRAWNYM

Artykuł rozważa i bada specyfikę świadczenia usług socjalnych osobom niepełnosprawnym na różnych wydziałach świadczących usługi edukacyjne, medyczne i socjalne osobom niepełnosprawnym. Określono rolę organizacji pozarządowych w świadczeniu usług społecznych na poziomie lokalnym poprzez mechanizm zamówień społecznych. Zbadano zagrożenia związane ze świadczeniem usług społecznych na poziomie państwowym i pozarządowym. Przeanalizowano aktualny stan wdrażania mechanizmu porządku społecznego w zakresie usług społecznych na Ukrainie oraz zidentyfikowano problemy utrudniające jego praktyczne zastosowanie. Przeprowadzono analizę algorytmu korzystania z usług społecznych na Ukrainie i na jej podstawie ujawniono ważną rolę w interdyscyplinarnym podejściu trzech organizacji międzyresortowych do problematyki usług społecznych. Istnieją trzy główne ogniwa w świadczeniu usług osobom niepełnosprawnym: zdrowie, edukacja i sektor społeczny. Przedstawiono i przeanalizowano model interakcji interdyscyplinarnej w sferze zdrowia, edukacji i społeczeństwa jako model otrzymywania wysokiej jakości usług przez osoby z niepełnosprawnościami w ścisłej współpracy międzysektorowej. Ustala się, że konieczne jest także stopniowe przechodzenie od finansowania budżetowego świadczeniodawców do innej formy bezpośredniego finansowania - zamawiania usług socjalnych, które odbywa się na zasadzie zakupu usług, gdzie kierownik budżetu staje się pełnoprawnym klientem dla osób trzecich – konsumentów usług. finansowanie "pieniędzy na osobę". Stwierdzono, że osoba niepełnosprawna ma równe prawo do korzystania z usług edukacyjnych, edukacyjnych i socjalnych oraz przedstawiono podejście skoncentrowane na modelu. Analiza aktualnego stanu porządku społecznego zarówno na poziomie państwowym, jak i niepaństwowym ujawniła główne przeszkody i problemy w organizacji porządku społecznego osób z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe: *służby socjalne, osoby z niepełnosprawnością, sfera socjalna, instytucje socjalne.*

Марта КОЗАК,
orcid.org/0000-0002-8204-11OX
кандидат біологічних наук,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) m_fedyk@yahoo.com

Тереза КЛИМУС,
orcid.org/0000-0003-0954-7275
кандидат педагогічних наук
старша викладачка кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) terif9950@gmail.com

Ольга ГЕРУС,
orcid.org/0000-0003-1780-3793
кандидат соціологічних наук,
старша викладачка кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) oljagerus@gmail.com

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ У СФЕРІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ ІЗ НЕПОВНОСПРАВНІСТЮ

У статті розглянуто та досліджено специфіку надання соціальних послуг людям з обмеженими можливостями в різних відділах, що надають освітні, медичні та соціальні послуги людям з інвалідністю. Була визначена роль НГО у наданні соціальних послуг на місцевому рівні через механізм соціальних закупівель. Були вивчені ризики, пов'язані з наданням соціальних послуг на державному та неурядовому рівнях. Проаналізовано сучасний стан запровадження механізму соціального замовлення у сфері соціальних служб в Україні, визначено проблеми, що перешкоджають його практичному застосуванню. Проведено аналіз алгоритму використання соціальних послуг в Україні, на його основі виявлено важливу роль у міждисциплінарному підході трьох міжвідомчих організацій до питання соціальних послуг. Існують три основні ланки надання послуг людям з обмеженими можливостями: охорона здоров'я, освіта та соціальний сектор. Прдеставлено та проаналізовона модель міждисциплінарної взаємодії у сферах здоров'я, освіти та соціальній галузі як модель отримання якісних послуг особами з інвалідністю в тісній міжгалузевій співпраці. Визначено, що необхідне також здійснення поступового переходу від кошторисного фінансування постачальників соціальних послуг до іншої форми прямого фінансування – замовлення соціальних послуг, яке здійснюється за принципом купівлі послуг, де розпорядник бюджетних коштів стає повноцінним замовником послуг на користь третіх осіб – споживачів послуг, так зване фінансування «гроші за особою». Виявлено, що особа з інвалідністю має рівне право на отримання освітніх, медичних та соціальних послуг, представлено модель клієнтоцентрованого підходу. Проведено аналіз сучасного стану соціального замовлення на державному та недержавному рівнях, виявлено основні перепони та проблеми в організації соціального замовлення для осіб з інвалідністю.

Ключові слова: *соціальні послуги, інваліди, соціальна сфера, соціальні інститути.*

Marta KOZAK,
orcid.org/0000-0002-8204-11OX
Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the Department of Sociology and Social Work
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) m_fedyk@yahoo.com

Tereza KLYMUS,
orcid.org/0000-0003-0954-7275
Candidate of Pedagogical Sciences
Senior Lecturer at the Department of Sociology and Social Work
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) terif9950@gmail.com

Olha HERUS,
orcid.org/0000-0003-1780-3793
Candidate of Sociological Sciences
Senior Lecturer at the Department of Sociology and Social Work
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) oljagerus@gmail.com

PROBLEMS IN DEVELOPMENT OF AN ORGANIZATION IN THE FIELD OF PROVIDING SOCIAL SERVICES FOR PEOPLE WITH DISABILITY

The article considers and investigates the specifics of providing social services to people with disabilities in various departments that provide educational, medical and social services to people with disabilities. The role of NGOs in providing social services at the local level through the social procurement mechanism was identified. The risks associated with the provision of social services at the state and non-governmental levels were studied. The current state of implementation of the social ordering mechanism in the field of social services in Ukraine is analyzed and the problems that hinder its

practical application are identified. The analysis of the algorithm of using social services in Ukraine is carried out and on its basis the important role in the interdisciplinary approach of three interdepartmental organizations to the issue of social services is revealed. There are three main links in providing services to people with disabilities: health, education and the social sector. The model of interdisciplinary interaction in the spheres of health, education and social as a model as a model of receiving quality services by persons with disabilities in close intersectoral cooperation is presented and analyzed. It is determined that it is also necessary to make a gradual transition from budget financing of social service providers to another form of direct financing – ordering social services, which is carried out on the principle of purchasing services, where the budget manager becomes a full customer for third parties – consumers of services. financing "money per person". It was found that a person with a disability has an equal right to receive educational, educational and social services and a model-centered approach is presented. The analysis of the current state of the social order at both the state and non-state level revealed the main obstacles and problems in the organization of the social order for people with disabilities.

Key words: *social services, people with disabilities, social sphere, social institutions.*

Sformułowanie problemu. Grupy społeczne ludzi oraz ich interesy, wartości życiowe, bezpieczeństwo społeczne, socjalna infrastruktura, działalność której skierowana w kierunku nadania usług socjalnych, bezpośrednio same usługi socjalne i stosunki społeczne są głównymi elementami sfery społecznej. Warto podkreślić, że we współczesnych realiach Ukrainy właśne element świadczenia usług socjalnych potrzebuję reformowania i kardynalnych zmian.

Podstawowym dokumentem prawnym, który reguluje sferę świadczenia usług socjalnych jest Ustawa Ukrainy "O usługach socjalnych". Według Ustawy definicja usług socjalnych brzmi następująco: usługi socjalne jest to kompleks pomagających jednostkom, poszczególnym grupom społecznym, które znajdują się w trudnej sytuacji życiowej i nie mogą jej pokonać samodzielnie, aby rozwiązać ich problemy życiowe. Pod mianem "trudnej sytuacji życiowej" rozumiemy takie okoliczności, które są spowodowane niepełnosprawnością, stanem zdrowia, wiekiem, sytuacją społeczną, nawykami życiowymi, sposobem życia, z powodu których osoba częściowo lub całkowicie nie ma (nie są nabyte lub utracone) zdolności do samodzielnego zadbania o osobiste (rodzinne) życie i uczestniczyć w życiu publicznym (Про соціальні послуги). Sektor miejski (komunalny) – instytucje własności komunalnej, które świadczą usługi społeczne (socjalne) i są podporządkowane organom samorządu terytorialnego. Sektor pozarządowy – organizacje publiczne, charytatywne, religijne i indywidualne, których działalność związana jest ze świadczeniem usług socjalnych.

Analizując obecny stan świadczenia usług socjalnych na Ukrainie, należy zauważyć, że w ostatnim czasie w celu reformy systemu usług społecznych opracowano nową edycję Ustawy "O usługach socjalnych", która przewiduje następne: po-pierwsze, decentralizację w systemie świadczeń usług społecznych, co ma zabezpieczyć aktywizację rozwoju usług socjalnych na poziomie wspólnoty terytotialnej, po-drugie, zapewnienie ukierunkowania na konkretnego odbiorcę usług socjalnych i zaspokajania potrzeb każdego obywatela; po-trzecie, stworzenie konkurencyjnego środowiska na rynku usług socjalnych, szerokie zaangażowanie do świadczenia usług organizacji pozarządowych.

Analiza badań. W naszym artykule oparliśmy się na badaniach krajowych naukowców, którzy dokładnie przestudiowali aspekty systemu ochrony socjalnej jak na przykład: O. Kochemyrovska, V. Motornyuk, M. Kravchenko, O. Glebushkina, G. Kachura i przepisów w tej kwestii.

Cel artykułu. Analiza stanu i etapów porządku społecznego w kontekście reformy usług edukacyjnych, medycznych i socjalnych.

Przedstawienie głównego materiału. Naszym zdaniem konieczne jest również stopniowe przejście od finansowania dostawców usług społecznych za pomocą kosztorysów do innej formy bezpośredniego finansowania, mianowicie zamówienie usług społecznych, realizowane na zasadzie zakupu usług, gdzie zarządzający funduszami budżetowymi staje się pełnoprawnym klientem usług na rzecz osób trzecich – konsumentów usług, tzw. finansowanie "pieniądze dla osoby". Zamówienia społeczne są również praktykowane w postępowych krajach europejskich. Dla przykładu, odsetek od środków, które są przedmiotem obrotu w sektorze niepublicznym i przydzielone za pośrednictwem mechanizmów państwowych kontraktów socjalnych w Niemczech wynosi 70%, w Francji – 80% (К. де Нойбург та ін.). Z prykrością możemy powiedzieć, że zamówienie społeczne, biąrące początek jeszcze w roku 1996 w Odessie, wciąż pozostaje jako innowacyjny fenomen społeczny, a nie jako mechanizm, szeroko stosowany w działalności praktycznej.

Mówiąc o świadczeniu usług socjalnych dla osób niepełnosprawnych warto zauważyć, że system, istniejący w Ukrainie wciąż koncentruje się na opiekę nad osobami społecznie narażonymi

w placówkach stacjonarnych, głównie w domach-internatach. Jednocześnie podporządkowanie różnym ministerstwom i departamentom rozbudowanej sieci instytucji społecznych, powoduje brak jednego efektywnego podejścia do finansowania stacjonarnych placówek, świadczących usługi społeczne. Oni są finansowane z budżetów różnych szczebli, ponadto zasady finansowania znacznie różnią się. Tak, do przykładu, wydatki na działalność zakładów stacjonarnych, podlegających Ministerstwó Ochrony Zdrowia, są określane wychodząc z struktury populacji odpowiedniej jednostki administracyjnej. Finansowanie instytucji przebywających w kompetencji Ministerstwa Polityki Społecznej i Ministerstwa Edukacji zależy od liczby osób w nich przebywających lub liczby osób odbierających z nich usługi. Faktycznie finansowanie jest skierowane na utrzymanie placówek stacionarnych, a nie na rozwój systemu świadczenia usług. Biorąc pod uwagę ten fakt, że finanse są przydzielone ze względu na 1 osobę, a nie na 1 usługę socjalną taka sytuacja wpływa na jakość świadczących usług (М. Кравченко). System usług społecznych, którego część stanowią organizacje pozarządowe (NGO), znajduje się w Ukrainie w początkowej fazie rozwoju i wymaga dalszej adaptacji do potrzeb mieszkańców. W Ustawie "O usługach socjalnych" określono, że świadczenia usług socjalnych mogą realizować nie tylko państwowe, ale i organizacje pozarządowe. Do niepublicznych usługodawców społecznych, prawo odnosi: "organizacje pozarządowe, charytatywne, religijne i osóby fizyczne, których działalność polega na świadczeniu usług socjalnych" (Гусак, 2008).

Niepatrząc na wzrost aktywności NGO, większość niepublicznych organizacii w Ukrainie ma pewne trudności w wypełnieniu swoich funkcji, są oni powiązane z: 1) brakiem regularnego finansowania; 2) brakiem odpowiednich umiejętności i kwalifikacji liderów (kierowników) i pracowników; 3) problemami ze szkoleniem i rozwojem zawodowym pracowników; 4) niską aktywnością i niskim poziomem zaufania do usług organizacii pozarządowych ze strony obywateli; 5) brakiem otwartości władz i chęci współpracy z organizacjami pozarządowymi (Кочемировська, 2012).

W Ukrainie istnieje kilka sposobów finansowania z budżetu państwowego usług, świadczących przez NGO: zamówienie publiczne usług; dotacje państwowe, dotacje na realizację projektów społecznych; kontraktowanie społeczne (zamówienie na realizację programu świadczenia usług socjalnych). Kraje rozwinięte (np. Holandia, Polska, USA) nadali przewagę mechanizmu "kupna" (nabywania) usług socjalnych przez organizacje niepaństwowe, a nie bezpośrednie świadczenie tych usług obywatelom przez państwo (Система соціального захисту, 2014). Zamówienia publiczne na usługi społeczne świadczone przez podmioty niepaństwowe nie są należycie zapewniane przez obowiązujące ustawodawstwo krajowe. W 2014 roku w Ukrainie zaczęto wprowadzać mechanizm zamówienia publicznego usług społecznych w organizacii niepaństwowych. Niedoskonałość tego mechanizmu skutkowała bardzo niskim wskaźnikiem jego realizacji. Wyjątkiem mogą być tylko przedsiębiorstwa i organizacje publiczne osób niepełnosprawnych, w których państwo kupuje określone towary, roboty lub usługi. Przy tym wyżej wymienionym instytucjom przyznaje się preferencje ustawodawcze w przetargach przed innymi producentami. Trzeba podkreślić, że prawie brak zamówień publicznych na usługi socjalne – nie tylko luka legislacyjna, większość niepaństwowych organizacji nie jest dziś gotowa konkurować z sektorem komercyjnym na równych warunkach. Należy zauważyć, że na Ukrainie istnieją szczególne czynniki, które utrudniają rozwój rynku usług socjalnych. Najbardziej widoczne to są problemy legaslacyjne, m.in. niedoskonałość ustawodawstwa (Ustawy Ukrainy "O usługach socjalnych"), niedofinansowanie instytucji w zakresie świadczenia usług społecznych, rozbieżność sieci instytucji budżetowych w zakresie świadczenia usług społecznych z jej uprawnieniami, brak standartów uniwersalnych, dotyczących usług socjalnych dla osób niepełnosprawnych, zwłaszcza rehabilitacji socjalnej. Niedoskonałość Ustawy "O usługach socjalnych" przede wszystkim dotyczy zapewnienia mechanizmów tworzenia rynku usług socjalnych, w szczególności nie ma jasnej definicji rodzajów usług i ich klasyfikacji, biorąc pod uwagę te, które zapewniają organizacje pozarządowe (Моторнюк, 2016: 189).

Państwowa monopolizacja rynku usług socjalnych i dystrybucji zamówień jest kolejnym blokiem problemów systemu świadczeń społecznych. Państwo dominuje w systemie usług społecznych, ponieważ ich świadczenie leży w kompetencji 3 ministerstw (Ministerstwo Polityki Społecznej, Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo Zdrowia Ukrainy). Wskazany system oparty jest na nieporęcznej, zbiurokratyzowanej sieci państwowych i gminnych instytucji ochrony socjalnej i usług społecznych. Warto również zauważyć, że brak jednego podejścia i rozgałęzienie utrudnia uzyskanie usług socjalnych na tym samym poziomie instytucji. Naprzykład, dziecko z niepełnosprawnością może otrzymywać usługi rehabilitacyjne w instytucjach sfery społecznej, usługi edukacyjne w placąwkach

oświatowych (usługi korekcyjne), usługi medyczne w zakładach opieki zdrowotnej. Jednak w USA lub w krajach Europy Zachodniej, dziecko z niepełnosprawnością, otrzymuje wszystkie usługi, jakich potrzebuje w jednym miejscu, na przykład, w instytucji edukacyjnej, w przeciwieństwie do doświadczeń ukraińskich, gdzie konieczne jest ubieganie się o przyjęcie do odpowiedniej instytucji, która specjalizuje się na tych czy innych usługach. Na rycinie 1 graficznie przedstawiamy działalność instytucji w świadczeniu usług socjalnych dla osób niepełnosprawnych na Ukrainie. Tak więc są to ośrodki rehabilitacyjne (wdrażające kompleks usług rehabilitacyjnych); instytucje medyczne (wdrażające leczenie w szpitalu lub wsparcie medyczne); instytucje ogólnokształconce, które przystąpiły do edukacji włączającej (wdrażające usługi edukacyjne); specjalna placówka edukacyjna (realizująca usługi edukacyjne i korekcyjne); ośrodek opieki dziennej (realizuje programy społeczno-kulturalne) (Реабілітація осіб з інвалідністю, 2017). Dla porównania na rycinie 2 przedstawiono międzysektorową współpracę między różnymi wydziałami w zakresie doświadczeń zagranicznych.

Ryc. 1. Ukraińskie doświadczenie w świadczeniu usług społecznych na Ukrainie

Jak już zaznaczałyśmy, w sektorze publicznym aktualnie usługi socjalne są świadczone w zależności od podporządkowania instytucji na poziomie Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Polityki Społecznej oraz Ministerstwa Ochrony Zdrowia, co skolei prowadzi to minimalizacji usług, świadczących w jednej placówcę i w miejscu zamieszkania. Niżej graficznie przedstawilyśmy otrzymanie usług socjalnych osobą niepełnosprawną odrazu w trzech płaszczyznach, które swoją drogą pracują według jednego państwowego programu pomocy osobom niepełnosprawnym. Bardzo ważno rzeczą jest tworzenie jednej platformy dla otrzymania niezbędnych usług w miejscu zamieszkiwania osoby niepełnosprawnej.

Ryc. 2. Realizacja wspólnej pracy ministerstw w krajach Europy Zachodniej

Organizacje, pracujące z osobami o potrzebach specjalnych tworzone są głównie z inicjatywy rodziców dzieci niepełnosprawnych lub osób niepełnosprawnych. (Przykładem może służyć funkcionujący we Lwowie ośrodek edukacyjno-rehabilitacyjny dla dzieci i młodzieży "Dżereło", założycielami i fundatorami którego była grupa rodziców. Na dzień dziejszy jest to placówka mieszanej formy własności). Ich pomoc ma na celu stworzenie warunków niezbędnych do poprawy sytuacji ekonomicznej rodziny – dostarczania pomocy materialnej, pomocy humanitarnej, leków. Szczególną uwagę zwraca się także na problem rehabilitacji socjalnej (resocjalizacji), integrację osób z niepełnosprawnością ze społeczeństwem. Oprócz form wypoczynku, ważne miejsce zajmują takie zajęcia takie jak: kształtowanie i rozwój umiejętności pracy, które są dostępne dla danej osoby ze względu na jej osobliwości, cechy szczególne. Działania organizacji pozarządowych pracujących z osobami o specjalnych potrzebach są ważnym czynnikiem przyczyniającym się do rozwoju ich potrzeb kulturowych, edukacyjnych, potrzeb opieki zdrowotnej, rozwiązywania problemów, nawiązywania kontaktów społecznych i angażowania się w aktywne życie społeczne. Wszystkie rodzaje pracy są realizowane w formie usług społecznych, które otrzymują osoby o potrzebach specjalnych (Глєбушкіна, Качура, 2000: 34–39).

Wyodrębniliśmy następujące usługi: *wczesna interwencja* – kompleksowe, międzysektorowe (angażujące specjalistów z różnych dziedzin: edukacji, ochrony zdrowia, sfery socjalnej), wsparcie dla rodziny, w której urodziło się dziecko z osobliwościami rozwoju. Gdy dziecko jest w grupie ryzyka, rodzice potrzebują specjalistycznego wsparcia psychologicznego i specjalistycznego w zakresie opieki i wychowania takiego dziecka. Zazwyczaj świadczona na czas usługa wczesnej interwencji może zapobiec pogłębianiu lub nawet początku niepełnosprawności. *Edukacja włączająca* – wszystkie dzieci począwszy z placówek przedszkolnych uczą

się razem, bez względu na specyfikę rozwoju. Na Ukrainie, w miastach obwodowych, istnieją instytucje państwowe i niepaństwowe, które realizują program wczesnej interwencji. Jednak nie wszystkie instytucje publiczne świadczą usługi wczesnej interwencji dzieciom z grupy ryzyka. Zaliczamy do nich ośrodki edukacyjno-rehabilitacyjne, ośrodki typu inclusive-resource, oprócz tego nie wszystkie placówki opieki zdrowotnej świadczą taką usługę. Dziś priorytetowym dla państwa Ukraińskiego jest wprowadzenie usługi wczesnej interwencji jako procesu deinstytucjonalizacji. Sama koncepcja "usługi" w tym kontekście jest taka, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oprócz elementu edukacyjnego, ma prawo i możliwość otrzymania pomocy w formie asystenta dziecka / nauczyciela, sala zasobów, podręczników specjalnych oraz innych edukacyjnych materiałów. Oprócz tego może liczyć na specjalne przygotowanie i należytą wiedzę nauczycela/wychowawcy/pedagoga; zaangażowanie niezbędnych specjalistów; elastyczność w procesie uczenia dziecka / ucznia; adaptację środowiska edukacyjnego do potrzeb dziecka / ucznia. Usługi socjalne – prawo do opieki dziennej to obecność osoby niepełnosprawnej w instytucji w ciągu dnia, w którym osoby niepełnosprawne otrzymują odpowiednią opiekę, jednak zgodnie z obowiązującymi przepisami instytucja ta nie świadczy usług rehabilitacyjnych lub edukacyjnych. Przyjęcie do takich instytucji odbywa się na podstawie umowy, bez wymogu podania indywidualnego programu rehabilitacyjnego, który swoją drogą określa listę niezbędnych usług rehabilitacyjnych dla przywrócenia lub utrzymania podstawowych funkcji danej osoby. Usługi rehabilitacyjne – usługi świadczone zgodnie z indywidualnym programem rehabilitacyjnym (IPR do 2 lat) i mające charakter rekomendacyjny (Про затвердження Положення, 2007). Należy zauważyć, że zawarcie IPR jest nieskuteczne, ponieważ odbywa się w placówkach opieki zdrowotnej, bez angażowania niezbędnych specjalistów w dziedzinie edukacji, opieki społecznej, w związku z czym raczej jest elementem biurokratyzacji. Pozostaje otwartym pytanie kontroli za wykonaniem indywidualnego programu rehabilitacyjnego. Na poziomie Ministerstwa Polityki Społecznej jest zorganizowany scentralizowany bank danych, zawierający informację o osobach niepełnosprawnych, który służy do obliczenia finansowania tych lub innych usług w zależności od potrzeb. Jednak warto zauważyć że IPR nie zawsze spełniają potrzeby osób niepełnosprawnych, zwłaszcza w przypadku braku w komisji specjalistów w zakresie rehabilitacji fizycznej, pedagogów, psychologów, przedstawicieli instytucji i ośrodków rehabilitacyjnych, centrum inkluzywno-zasobowych (Inclusive Centres Resource).

Natomiast na Ukrainie ustawa przewiduje realizację resocjalizacji w instytucjach znajdujących się na obszarze, na którym dziecko mieszka. Jednak w większości wypadków ośrodki rehabilitacyjne, w których dziecko może otrzymać rehabilitację społeczną, znajdują się w miastach obwodowych. Według danych Państwowej Służby Statystyki Ukrainy liczba ośrodków rehabilitacji społecznej i psychologicznej dla dzieci na koniec 2017 roku wynosiła 75, w tym miejsc 3007 (Państwowa Służba Statystyki Ukrainy, 2018). Według informacji, podanej Wydziałem rehabilitacji i zatrudnienia osób niepełnosprawnych Departamentu Zabezpieczenia Socjalnego na Ukrainie stanem na 01.01.2018 są: 118 Centrum Rehabilitacji Społecznej dla dzieci niepełnosprawnych, 4 ośrodki rehabilitacji zawodowej niepełnosprawnych, 29 ośrodków kompleksowej rehabilitacji osób niepełnosprawnych, 2 Placówki typu mieszanego (kompleksowa rehabilitacja) dla osób niepełnosprawnych z powodu zaburzeń intelektualnych (Державна служба статистики України, 2018). Świadczenie usług rehabilitacji społecznej na Ukrainie jest realizowane przez ośrodki rehabilitacyjne, mianowicie – ośrodki rehabilitacji kompleksowej. W przeciwieństwie do tego, naprzykład w Austrii i Zjednoczonym Królestwie dziecko może otrzymywać te same usługi w instytucjach edukacyjnych. Naszym zdaniem takie podejście jest bardziej odpowiednie do potrzeb klijenta, ponieważ dziecko ma możliwość przebywania w otoczeniu integracyjnym, w przeciwieństwie do doświadczeń ukraińskich, gdy jest to «specjalne środowisko», czy to w placówce rehabilitacyjnej, czy w specjalnej placówce edukacyjnej. Zgodnie z rezolucją w sprawie zatwierdzenia procedury przyznawania niektórym kategorijom osób usług zintegrowanej rehabilitacji (abilitacji) Gabinetu Ministrów Ukrainy dzieci poniżej trzeciego roku życia, w których znaleziono naruszenie rozwoju, powinny otrzymywać usługi rehabilitacji społecznej w państwowych zakładach rehabilitacyjnych. Wstęp do instytucji realizowany jest poprzez złożenie szeregu dokumentów, a także indywidualnego planu rehabilitacji i sprawozdania zespołu specjalistów instytucji edukacyjno-rehabilitacyjnej.

Wspierane zakwaterowanie – to miejsce zamieszkania osoby niepełnosprawnej w specjalnie wyposażonym domu razem z wszystkimi członkami społeczności. Osoby niepełnosprawne pozostawione bez opieki w większości przypadków znajdują się w domach opieki geriatrycznej lub w budynkach-internatach psycho-neurologicznych. Ważne jest

również *wsparcie społeczne* – kompleksowa usługa zapewniająca pełne wsparcie dla osób niepełnosprawnych i ich rodzin: od doradztwa, oceny potrzeb, rozwoju umiejętności po wsparcie w miejscu pracy. Tak więc Ukraina nie ma jednego systemu świadczenia usług dla osób niepełnosprawnych. Każde ministerstwo zapewnia szereg usług, które praktycznie nie są ze sobą styczne. Ustawodawstwo przewiduje prawo do korzystania z usług socjalnych w odpowiednich instytucjach, wprowadzenie kształcenia integracyjnego, w którym dzieci niepełnosprawne mogą uzyskać wykształcenie średnie i wyższe (opcjonalne), także Ministerstwo Ochrony Zdrowia zapewnia leczenie szpitalne lub niestacjonarne, Komisja Lekarska wydaje IPR dla osób niepełnosprawnych, ustanawia status osoby niepełnosprawnej. Ministerstwo Opieki Społecznej jest odpowiedzialne za przyznawanie świadczeń osobom niepełnosprawnym. Tak więc osoba ze specjalnymi potrzebami otrzymuje każdą usługę w oddzielnej instytucji, która nie współpracuje ze sobą. Nie ma również jednego zintegrowanego programu, który mógłby działać na poziomie państwa i zapewniałby otrzymanie usług wielodyscyplinarnego zespołu specjalistów w jednej instytucji.

Wnioski. Więc, problemem pozostaję brak standartu państwowego, dotyczącego nadania usług rehabilitacji socjalnej, krytycznie mała ilość placówek, świadczących kompleksowe usługi socjalne. Niedostateczny rozwój infrastruktury usług społecznych, brak należytego finansowania publicznego odpowiednich projektów (w tym organizacji niepublicznych i komercyjnych) niewystarczający poziom systemu zarządzania jakością usług społecznych skutkuję tym, że poziom jakości usług socjalnych dla mieszkańców Ukrainy w większości przypadków wciąż pozostaje niezadowalający.

BIBLIOGRAFIA

1. Про соціальні послуги : Закон України від 19 червня 2003 р. № 966–IV. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/966-15.
2. Про затвердження Порядку надання окремим категоріям осіб послуг із комплексної реабілітації (абілітації) : Постанова Кабінету Міністрів України Київ. 2007
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 р. № 757 «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда
4. Нойбург К. де, Кастонгей Дж., Ролен К. Системи соціального захисту населення й адресна соціальна допомога: уроки європейського досвіду. URL: http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/Resources /281945–1123255153992/1525234–1123255179743/deNeubourg_SSN_EULessons.
5. Глєбушкіна О., Качура Г. Київ: громадські організації, благодійні фонди. *Інформаційні матеріали, практичні поради недержавним організаціям.* Київ, 2000.
6. Гусак Н. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття. *Соціальна політика і соціальна робота :* український науковий і громадсько-політичний часопис. 2008. № 1. С. 103–114.
7. Соціальний захист населення України : статистичний збірник / Державна служба статистики України. Київ, 2018.
8. Кочемировська О. Основні напрями оптимізації системи соціального захисту в Україні : аналітична доповідь. Київ, 2012.
9. Кравченко М. Механізми децентралізації соціальних послуг в Україні. *Демократичне врядування :* науковий вісник. 2014. № 14. С. 12–19.
10. Моторнюк У. Аналіз сучасного стану надання соціальних послуг в Україні. *Світове господарство і міжнародні економічні відносини.* 2016. № 8. С.187–190.
11. Система соціального захисту та соціального забезпечення в Україні. Реальний стан та перспективи реформування. Київ, 2014.
12. Реабілітація осіб з інвалідністю та дітей з інвалідністю : статистичний збірник / Департамент соціального захисту осіб з інвалідністю. Відділ реабілітаційних послуг та зайнятості осіб з інвалідність. 2017. URL: https://www.msp.gov.ua/news/8361.html.

REFERENCES

1. Zakon Ukrajiny vid 19.06.2003 № 966–IV Pro socialjni poslughy. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/966-15. [Law of Ukraine of 19.06.2003 № 966–IV On social services URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/966-15 [in Ukranian].
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny Pro zatverdzhennja Porjadku nadannja okremym kateghorijam osib poslugh iz kompleksnoji reabilitaciji (abilitaciji). Kyjiv. 2007. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine On Approval of the Procedure for Providing Complex Rehabilitation (Habilitation) to Certain Categories of Persons. Kiev. 2007 [in Ukranian].
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny vid 23 travnja 2007 r. № 757 "Pro zatverdzhennja Polozhennja pro indyvidualjnu proghramu reabilitaciji invalida". [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 23, 2007 № 757 "On approval of the Regulations on the individual rehabilitation program for the disabled" [in Ukranian].
4. K. de Nojburgh, Dzh. Kastonghej, K. Rolen. Systemy socialjnogho zakhystu naselennja j adresna socialjna dopomogha: uroky jevropejsjkogho dosvidu. URL: http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/

Resources/281945–1123255153992/1525234–1123255179743/deNeubourg_SSN_EU Lessons. [K. de Neuburg, J. Kastongay, K. Rolen Systems of social protection of the population and targeted social assistance: lessons of European experience / URL: http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/Resources/281945–1123255153992/1525234–1123255179743/de Neubourg_SSN_EU Lessons [in Ukranian].

5. Ghljebushkina O., Kachura Gh., Kyjiv: ghromadsjki orghanizaciji, blaghodijni fondy. Informacijni materialy, praktychni porady nederzhavnym orghanizacijam. Kyjiv, 2000. [Glebushkina O., Kachura G., Kyiv: public organizations, charitable foundations. Information materials, practical advice to non-governmental organizations. Kyiv, 2000 [in Ukranian].

6. Ghusak N. Je. Socialjna reabilitacija: pidkhody do vyznachennja ponjattja. "Socialjna polityka i socialjna robota: ukrajinsjkyj naukovyj i ghromadsjko-politychnyj chasopys". 1/2008, s. 103–114. [Gusak NE Social rehabilitation: approaches to the definition. "Social Policy and Social Work: Ukrainian Scientific and Socio-Political Journal". 1/2008, s. 103–114 [in Ukranian].

7. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrajiny. Socialjnyj zakhyst naselennja Ukrajiny. Statystychnyj zbirnyk. Kyjiv, 2018. [State Statistics Service of Ukraine. Social protection of the population of Ukraine. Statistical collection. Kyiv, 2018 [in Ukranian].

8. Kochemyrovsjka O. O., Osnovni naprjamy optymizaciji systemy socialjnogho zakhystu v Ukrajini : analitychna dopovidj. Kyjiv, 2012. Kochemyrovska O. O. The main directions of optimization of the social protection system in Ukraine: analytical report. Kyiv, 2012 [in Ukranian].

9. Kravchenko M. Mekhanizmy decentralizaciji socialjnykh poslugh v Ukrajini, "Demokratychne vrjaduvannja. Naukovyj visnyk. 14/2014, s. 12–19. [Kravchenko M. Mechanisms of decentralization of social services in Ukraine, "Democratic governance. Scientific Bulletin". 14/2014, p. 12–19 [in Ukranian].

10. Motornjuk U. I. Analiz suchasnogho stanu nadannja socialjnykh poslugh v Ukrajini. "Svitove ghospodarstvo i mizhnarodni ekonomichni vidnosyny" 8/2016, s. 187–190 [Motornyuk V. I. Analysis of the current state of social services in Ukraine. "World Economy and International Economic Relations". 8/2016, p. 187–190 [in Ukranian].

11. Systema socialjnogho zakhystu ta socialjnogho zabezpechennja v Ukrajini. Realjnyj stan ta perspektyvy reformuvannja. Kyjiv, 2014 [The system of social protection and social security in Ukraine. The real state and prospects of reform. Kyiv, 2014 [in Ukranian].

12. Reabilitacija osib z invalidnistju ta ditej z invalidnistju (statystychnyj zbirnyk) Departament socialjnogho zakhystu osib z invalidnistju. Viddil reabilitacijnykh poslugh ta zajnjatosti osib z invalidnistj. 2017. URL: https://www.msp.gov.ua/news/8361.html [Rehabilitation of persons with disabilities and children with disabilities (statistical collection) Department of Social Protection of Persons with Disabilities. Department of Rehabilitation Services and Employment of Persons with Disabilities. 2017. URL: https://www.msp.gov.ua/news/8361.html [in Ukranian].

УДК 81-057.4:378.147-047.6]:[37.091.33:159.954.4]](045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214510

Тетяна КОРОЛЬ,
orcid.org/0000-0002-7240-6056
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української, іноземних мов та перекладу
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
(Полтава, Україна) koroltatyanalq@gmail.com

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті доведено доцільність та перспективність застосування особистісно-діяльнісного підходу до організації ефективного контролю в навчанні перекладу майбутніх філологів в умовах сучасних вітчизняних закладів вищої освіти (далі – ЗВО). З цією метою визначено теоретичні засади його реалізації в навчанні перекладу як складної синтетичної діяльності та екстрапольовано їх на специфіку здійснення контролю рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності. Подальше зіставлення основних положень особистісно-діяльнісного підходу із соціально-конструктивістським, що активно розвивається в рамках методики навчання перекладу за кордоном сьогодні, дало змогу визначити їхні подібні та відмінні риси. Часткова тотожність цих підходів пояснюється: 1) спільністю теоретичної бази; 2) орієнтованістю на активну позицію студента у процесі навчання й контролю, що передбачає обов'язкову реалізації самоконтролю й вимагає залучення рефлексивного підходу з метою уточнення; 3) необхідністю в комплексному контролі якості перекладацького продукту та відстеження процесу його створення й опанування відповідними навичками й уміннями, що пов'язано із залученням процесуального підходу до навчання й перекладу; 3) потребою в моделюванні реального перекладацького завдання, виконання якого імітує справжню ситуацію надання перекладацьких послуг, що конкретизується положеннями ситуаційного підходу; 4) динамічним та формувальним характером контролю, інваріантним до його виду. Основні відмінності аналізованих підходів пов'язані з домінуванням чи то особистісного аспекту, що передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів під час розробки й впровадження заходів контролю (диференційований підхід), чи то соціального, який розглядає спільну діяльність й активну взаємодію викладача та студентів як рушійну силу у формуванні їх мовної особистості, вимагаючи своєю чергою створення умов для реалізації взаємоконтролю й активного зворотного зв'язку (колаборативний підхід). Це дало змогу вибудувати ієрархію підходів до контролю в навчанні перекладу навколо особистісно-діяльнісного як системотвірного з комплементарними та похідними від нього.

Ключові слова: *особистісно-діяльнісний підхід, соціально-конструктивістський підхід, контроль, навчання перекладу, майбутні філологи.*

Tetiana KOROL,
orcid.org/0000-0002-7240-6056
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian, Foreign Languages and Translation
HEE of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade"
(Poltava, Ukraine) koroltatyanalq@gmail.com

PERSONALITY-AND-ACTIVITY-BASED APPROACH TO THE ASSESSMENT REALIZATION IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING THROUGH THE LENS OF CURRENT RESEARCH

The given article proves the appropriateness and viability of personality-and- activity-based approach application to the efficient assessment implementation into prospective philologists' translation training in modern domestic establishments of higher education. To reach the aim, the theoretical background of its realization in translation training was determined and extended to the specificity of students' translation competence assessment (it should be noted here that translation is deemed as a complex synthetic activity). Further comparison of the key provisions of the personality-and-activity-based approach with social-constructivist one, which is rapidly developing in foreign translation pedagogy nowadays, allowed outlining their similarities and discrepancies. The partial equivalence of the approaches under consideration is explained with: 1) their common theoretical background; 2) student-oriented translation training and assessment, that stipulates obligatory self-assessment procedures and reflexive approach application for detail clarification; 3) need for real-life translation task modelling, whose performance resembles authentic situation

of translation services provision, being specified with the tenets of situational approach; 4) dynamic and transformative character of any assessment type. Main discrepancies of the approaches analysed are connected with the prevalence of either personality or social aspects. The former requires the consideration of the students' individual psychological peculiarities while developing and implementing assessment measures (differentiated approach application). The latter deals with the teacher's and students' collaborative activity and cooperative interaction as the driver of their linguistic persona formation. It requires the proper conditions for peer-assessment and responsive feedback practices (collaborative approach implementation). Finally, the hierarchy of the complementary and derivative approaches to the assessment in translation training centered around the personality-and-activity-based one was suggested.

Key words: *personality-and-activity-based approach, social-constructivist approach, assessment, translation training, prospective philologists.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства, зумовлений високими темпами інформатизації, технологізації й глобалізації, вимагає відповідної реакції від вітчизняних ЗВО з метою узгодження якості підготовки майбутніх фахівців із чинними потребами і вимогами ринку праці. Особливо гостро це питання постає стосовно навчання майбутніх філологів, які мають надавати перекладацькі послуги, забезпечуючи належну взаємодію представників не лише різних сфер діяльності, а й культур. Як наслідок, вітчизняна й зарубіжна методики викладання перекладу зазнали значних змін за останні десятиліття у прагненні забезпечити міцне теоретичне підґрунтя для ефективного формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців як практичної здатності реалізовувати цю діяльність на професійному рівні, консолідуючи надбання методики викладання іноземних мов й теорії та практики перекладу, оперативно реагуючи на мінливі запити і вимоги конкурентного ринку перекладацьких послуг.

При цьому ключовим питанням залишається відбір актуальних підходів до навчання перекладу в умовах вітчизняних ЗВО, покликаних детермінувати основний вектор подальших теоретичних пошуків і практичних розробок. Крім того, їх послідовна реалізація має знайти своє логічне відображення в усіх компонентах системи навчання перекладу, забезпечуючи її безперебійне та гнучке функціонування, зокрема шляхом застосування відповідних принципів, стратегій, методів, прийомів, форм і засобів контролю.

Практично незмінним підходом до навчання будь-якої діяльності, в тому числі й перекладацької, цілком традиційно для вітчизняної методики викладання вважається особистісно-діяльнісний. Однак специфіка його реалізації для забезпечення ефективного навчання перекладу, а особливо організації контролю, потребує конкретизації крізь призму теперішніх мінливих умов ринку праці та останніх здобутків у галузі перекладознавства й методики викладання перекладу.

Аналіз досліджень. Особистісно-діяльнісний підхід до навчання бере початок із праць вітчизняних психологів Л. Виготського (зумовленість когнітивного розвитку особистості соціокультурними впливами й факторами, провідна роль мови для розвитку мисленнєвих процесів людини), О. Леонтьєва (діяльність як ключовий чинник психічного розвитку людини), С. Рубінштейна (активна взаємодія людини з оточенням як джерело розвитку особистості, нерозривність особистого й суспільного досвіду, рефлексія як спосіб існування, самостійність мислення як необхідна передумова здатності виокремлювати й розв'язувати проблеми у процесі виконання діяльності), Д. Ельконіна (розвиток особистості у провідній для певного вікового періоду діяльності шляхом подолання актуальних протиріч, кореляція розвитку розумових здібностей із процесом соціалізації людини), П. Гальперіна (орієнтованість будь-якої діяльності на досягнення певного результату або продукту завдяки розв'язанню сформульованого завдання, поетапність формування розумових дій). Вищезазначені теорії успішно реалізовано в педагогічних концепціях проблемного (І. Лернер, М. Махмутов, О. Матюшкін М. Скаткін, та ін.) й розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Дусавицький та ін.).

У межах методики навчання іноземних мов і культур цей підхід цілком прогнозовано трансформувався в комунікативно-діяльнісний, утворивши теоретичне підґрунтя для розробки й впровадження різноманітних інтенсивних (Г. Лозанов, Г. Китайгородська, А. Плесневич та ін.) та комунікативних методик навчання (Ю. Пассов, І. Бім, І. Верещагіна, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Ніколаєва, Н. Скляренко, В. Шаталов, Т. Сєрова, О. Тарнопольський тощо). Як наслідок, чимало праць вітчизняних (Н. Бражник, Т. Король, О. Українська, Я. Крапчатова та ін.) і зарубіжних методистів (J. Milton, C. J. Weir, D. Douglas, G. Fulcher, J. Hawker & I. McPherson, R. Blight та ін.) присвячено дослідженню проблеми організації контролю з позицій комунікативного підходу як запоруки отримання максимально надійних та валідних даних щодо реальної здатності учнів/студентів користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у різних сферах діяльності.

Зрештою, власне особистісно-діяльнісний підхід та окремі його варіації цілком аргументовано долучають до створення більшості сучасних методик навчання різних видів письмового (Н. Гавриленко, Д. Алферова, Л. Максименко, В. Стрілець, К. Тарасова, А. Ольховська, В. Ігнатенко) та усного перекладу (Н. Зінукова, І. Сімкова, А. Ольховська), який трактують як прояв різнопланової синтетичної (когнітивно-креативної, мовленнєвої, рецептивно-репродуктивної) діяльності. У цьому контексті питання організації й реалізації контролю як невід'ємного компонента системи навчання перекладу з позицій особистісно-діяльнісного підходу вже вкотре набуває своєї актуальності.

Мета статті полягає у визначенні основних напрямів реалізації особистісно-діяльнісного підходу до контролю в навчанні перекладу як системотвірної основи, здатної успішно узгодити та впорядкувати дещо дрібніші, орієнтовані на окремі аспекти діяльності теоретичні підходи. Це своєю чергою дасть змогу конкретизувати принципи, форми і засоби його здійснення, заклавши теоретичний базис для створення ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності, що реалізується в умовах вітчизняних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. На перший погляд, основні положення особистісно-діяльнісного підходу видаються цілком очевидними й органічними для навчання будь-якого виду діяльності, в тому числі й перекладу. Природно вписується систематичний контроль і в процес навчання як діяльності, і безпосередньо в процес перекладу (Талызина, 2007; Король, 2019). Однак, на нашу думку, з метою ефективнішої реалізації ці положення мають бути інтерпретовані в контексті комплементарних, суміжних, а подекуди й похідних від них підходів. Адже це дасть змогу співвіднести й адаптувати чинні закордонні підходи до навчання й контролю перекладу до загальноприйнятої вітчизняної парадигми, надавши кожному з них більше можливостей для узгодженого й системного застосування.

Задля цього визначимо підходи, пов'язані з особистісно-діяльнісним, та порівняємо їх ключові положення в контексті навчання й контролю перекладу. До таких максимально наближених та споріднених до досліджуваного особистісно-діяльнісного підходу, насамперед, зараховуємо соціально-конструктивістський (D. Kiraly, D. Kelly, H. Riscu, M. González Davies). Запропонований Д. Кіралі (Kiraly, 2001), він активно розвивається протягом останніх кількох десятиліть у рамках методики навчання перекладу за кордоном та протиставляється традиційному навчанню перекладу, яке глузливо називають "Who'll take the next sentence?" (WTNS) (Kiraly, 2005: 1110), що передбачає монотонне обговорення на занятті речення за реченням попередньо виконаних студентами вдома перекладів із періодичними директивними виправленнями з боку викладача.

Соціально-конструктивістський підхід спирається на концепцію соціокультурного розвитку, запропоновану Л. Виготським (Kiraly, 2001), яка, як уже зазначалося вище, становить підґрунтя для розвитку особистісно-діяльнісної парадигми також. Саме цей факт дає підстави сподіватися на певну тотожність цих підходів принаймні в одному з їх аспектів.

У межах діяльнісного й конструктивістського аспектів відповідно спостерігається зміщення цілі навчальної діяльності з безпосередньої ретрансляції й передачі викладачем теоретичних знань студентам на формування в них необхідних перекладацьких навичок, умінь і здатності здійснювати на їх основі якісний переклад, забезпечуючи в такий спосіб необхідні умови для послідовного та гармонійного розвитку майбутнього філолога як мовної особистості. Реалізація цього положення передбачає неодмінне залучення компетентнісного (PACTE group, EMT expert group, ATA, PATT, D. Kelly, A. Pym, D. Kiraly) й рівневого підходів (PACTE group, ATA) до контролю перекладу в навчанні майбутніх філологів як комплементарних та взаємодоповнюваних, що, з одного боку, дадуть змогу визначити чіткий перелік об'єктів контролю, а з другого – співвіднести рівень їх сформованості з бажаними й прогнозованими результати навчання.

Обидва аналізовані підходи полягають у перенесенні уваги з викладача як джерела інформації, що підлягає мало не автоматичному засвоєнню, на кожного окремого студента як активного й повноправного учасника процесу навчання, що, власне, й сприяє вдосконаленню відповідних перекладацьких навичок і вмінь, у тому числі й за рахунок формування внутрішньої мотивації діяльності, пов'язаної з привабливістю її предмета та відповідальністю за якість її результату (Kiraly, 2001). Відповідно, викладачеві делегується роль консультанта, радника чи навіть повноцінного учасника процесу перекладу. Активна роль студента у процесі конструювання нових знань і формування навичок і вмінь неможлива без рефлексивних дій, спрямованих на оцінку можливих варіантів розв'язання перекладацьких проблем,

ефективності власної стратегії, що становлять основу для формування навичок і вмінь самоконтролю. Отже, в контексті обох підходів самоконтроль є необхідною формою контролю, належна реалізація якого має забезпечуватися шляхом застосування положень рефлексивного підходу як похідного.

Таким чином, основною точкою дотику цих підходів вважаємо конструктивістський аспект, що передбачає самостійне засвоєння нових знань та активне формування відповідних навичок і вмінь студентів у безпосередній діяльності (Cannon & Newble, 2000) шляхом виконання максимально автентичних перекладацьких завдань, що вимагають подолання типових протиріч, розв'язання нестандартних проблемних ситуацій та накопичення нового досвіду. Усе це сприяє формулюванню нових знань студентами, їх зміцненню завдяки співвіднесенню з власним попереднім перекладацьким досвідом. Це спільне положення для обох аналізованих підходів своєю чергою тісно корелює з популярними за кордоном процесуальним (W. Lőrcsher, D. Gile, O. Fox, Chris C.-C. Shei, M. Orlando, E. Angelone, G. Massey), ситуаційним (J. Lave, R. Martin Muñoz, H. Riscu, J. Vienne, D. Kiraly, G. Massey, E. Angelone, S. Gőpferich, R. Jääskeläinen, M. Gonsález-Davies, B. Wang), проблемним (C. Mellinger, K. Huang & T. Wang, K. Kerkä, Z. Yingxue, Е. Пантеева и Н. Дагбаева) та експеринційним (D. Kiraly, G. Massey, B. Wang, Y. Lin, D. D'Hayer) підходами до навчання перекладу. У контексті організації й реалізації контролю перекладацької компетентності це змушує відстежувати й визначати рівень її сформованості шляхом паралельної/перехресної оцінки якості як перекладацького продукту (тексту перекладу), так і особливостей перебігу процесу перекладацької діяльності з використанням широкого арсеналу форм, засобів та прийомів.

Ситуативна зумовленість та опосередкованість пізнання, що передбачає відтворення справжнього контексту виконання аналогічної перекладацької діяльності в навчальному процесі, у першу чергу, пов'язана з причиною виконання перекладацької діяльності, що має бути чітко визначена в інструкції перекладацького як навчального, так і контрольного завдання (Bednar et al., 1992: 25–27). При цьому контрольні перекладацькі завдання мають бути сформульовані у вигляді, максимально наближеному до реальних завдань справжньої професійної діяльності, моделюючи її окремі аспекти чи фрагменти, визначатися високим мотивувальним та пізнавальним потенціалом за рахунок належного рівня проблемності, мати формувальний та розвивальний ефект, сприяючи отриманню різнопланового перекладацького досвіду.

Створення умов для розвитку пізнавальних здібностей і когнітивних умінь студентів у процесі послідовного розв'язання різноманітних перекладацьких завдань нерозривно пов'язане з необхідністю формувати у студентів усвідомленість плюралізму розв'язання перекладацьких проблем за рахунок спонукання їх до застосування множинних стратегій вирішення перекладацького завдання, оцінки переваг та недоліків отриманих перекладацьких рішень із метою вибору найбільш оптимального з-поміж них з огляду на ґрунтовний аналіз конкретної ситуації перекладу. Це положення також має обов'язково віднайти втілення у виборі методів і прийомів оцінювання перекладацьких продуктів студентів викладачем, оскільки якнайкраще ілюструє складну природу перекладацької діяльності. Така активізація мисленнєвої діяльності студентів спонукає їх до конструювання під керівництвом викладача як декларативних, так і процедурних перекладацьких знань під час розв'язання реальних перекладацьких проблем з їх подальшою трансформацією у відповідні перекладацькі вміння внаслідок поступового повторення відповідних дій, їх інтеріоризації й автоматизації. Цілком очікувано, що розв'язання деяких перекладацьких проблем потребує певного втручання з боку викладача у вигляді експліцитних виправлень очевидних помилок, надання стимулів-підказок чи локалізації й ідентифікації проблем, які лишилися непоміченими з боку студентів і спричинили певні недоліки в отриманому тексті перекладу. Унаслідок такої взаємодії з викладачем формуються так звані «зони найближчого розвитку», за Л. С. Виготським, які дають змогу кожному студенту, пропорційно до його попереднього рівня сформованості перекладацьких знань, навичок, умінь та здібностей, а також індивідуального досвіду й гнучкості мисленнєвих процесів, поліпшити якість виконання перекладацького завдання шляхом отримання допомоги з боку викладача. Поступове опанування окремих перекладацьких операцій, дій, прийомів і стратегій за принципом від простого до складного у процесі активної взаємодії з викладачем або більш компетентним колегою (scaffolding) передбачає послідовне відстеження в межах контролю перебігу їх формування з метою коригування та прогнозування кінцевого результату навчання. Концепція зони найближчого розвитку якнайкраще

реалізується в межах динамічного контролю (dynamic assessment), що своєю чергою корелює із засадами формувального контролю (formative assessment). Адже передбачає оцінювання потенціалу розвитку знань, навичок і вмінь студентів шляхом включення елементів навчання безпосередньо в процес контролю (Sternberg & Grigorenko, 2002). У цьому контексті необхідно враховувати рівень розумового навантаження на студента, який має бути оптимальним для отримання бажаного формувального й розвивального ефекту заходів контролю.

Також у цьому випадку цілком доречним видається доповнення структури перекладацької компетентності студентів навчально-стратегічним компонентом, сформованість якого передбачає опанування дієвих прийомів й стратегій конструювання й засвоєння нових знань у різних ситуаціях навчання, а також розвиток і вдосконалення відповідних перекладацьких навичок і вмінь (Lobo et al., 2007: 520).

В умовах особистісно-діяльнісної й соціально-конструктивістської парадигми навчання перекладу традиційні й дещо ретроградні засоби оцінки й контролю якості виконання перекладацького завдання видаються не зовсім доречними, а й подекуди неефективними та неприйнятними. Дієве застосування цих підходів до навчання й контролю вимагає розробки й використання різноманітних альтернативних засобів контролю. Крім того, ці підходи до контролю висувають підвищені вимоги до викладача, який має організовувати та втілювати його в життя. Метою оцінювання й контролю в умовах аналізованих парадигм є сприяння розвитку й формуванню перекладацької компетентності студентів, у тому числі й шляхом схвалення та позитивної оцінки отриманих здобутків, а не фіксації допущених помилок, нарахування штрафних балів і виставлення тривіальної оцінки. Контроль в умовах цих підходів набуває ознак продуктивної взаємодії його агентів, стираючи чіткі межі між гетеровалентним контролем, само- й взаємоконтролем та створюючи оптимальні умови для перехресного контролю як максимально ефективного, що дає змогу оцінити конструкт під різним кутом зору й з різних позицій. Такий контроль завжди має динамічний характер та орієнтацію на майбутні звершення й здобутки студентів. Йому властива діалогічність як прояв колективного мислення, спрямованого на формулювання нових ідей і розширення наявних знань як кожного окремого учасника, так і команди загалом (Bleazby, 2006).

Суттєва відмінність особистісно орієнтованого й соціально-конструктивістського підходів до навчання й контролю перекладу полягає в особистісному та соціальному аспектах, а саме ролі, яку відіграють особистість і соціум у формуванні перекладацьких навичок і вмінь. Соціальний аспект апелює до соціальної, інтеракційної та завжди ситуативно детермінованої природи перекладу як міжмовної й міжкультурної посередницької діяльності та передбачає орієнтацію на засвоєння нових знань студентами та формування відповідних перекладацьких навичок і вмінь у процесі активної взаємодії з викладачем та один з одним. Таким чином, процес формування компетентності перекладача Д. Кіралі ототожнює з процесом соціалізації людини, детально описаним у працях Л. Виготського та Ж. Піаже, розглядаючи її як приєднання до нової спільноти освічених користувачів кількох мов, одночасно обізнаних у кількох професійних сферах, здатних користуватися певними технологічними знаряддями та інформаційними ресурсами задля досягнення професійних цілей міжмовного спілкування (Kiraly, 2001: 51). Це ключове положення соціально-конструктивістського підходу хоч і базується на особистісно-діяльнісній парадигмі, все ж дещо зміщує акценти та розподіл ролей ключових суб'єктів у навчанні й контролю перекладу. Логічним продовженням цього положення в закордонній методиці викладання перекладу стає колаборативний підхід (D. Kiraly, S. Vandepitte, U. Paradowska, K. Al-Shehari, Y. Tsai). Його основні положення дають змогу не лише відтворити умови реальної колективної професійної перекладацької діяльності у процесі навчання, а й спонукають залучити до розроблюваної системи, напевно що, найскладнішої з точки зору адекватної реалізації форми контролю, а саме взаємоконтролю. У цьому контексті вагомого значення набуває належно налагоджений зворотний зв'язок студента з викладачем/колегою і навпаки за результатами виконання перекладацького завдання. Колаборативний підхід також передбачає використання таких альтернативних засобів контролю, як перекладацький проєкт.

Зрештою, особистісний аспект передбачає навчання перекладу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, апелюючи до специфіки їх пізнавальних функцій сприймання, пам'яті, мислення й уяви, регулятивних функцій уваги й волі та інструментальних функцій темпераменту й здібностей, які становлять базис індивідуальних навчальних стилів, забезпечуючи диференційований підхід до навчання й контролю перекладу.

Висновки. Усе вищевикладене дало змогу зафіксувати часткову тотожність особистісно-діяльнісного й соціально-конструктивістського підходів до навчання й контролю перекладу, що дає підставити поширити деякі положення соціально-конструктивістської парадигми на особистісно-діяльнісний підхід та конкретизувати їх із точки зору організації контролю в навчанні перекладу. На наш погляд, він і надалі має залишатися пріоритетним і системотвірним, консолідуючи навколо себе як комплементарні (компетентнісний та рівневий), так і похідні (диференційований, рефлексивний, ситуаційний, проблемний, процесуальний та колаборативний) підходи до контролю сформованості перекладацької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Король Т. Г. Роль та місце контролю в структурі перекладацької діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 70. С. 146–150.

2. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии. *Методология и история психологии.* 2007. Вып. 4(2). С. 157–162.

3. Bednar A. K., Cunnigham D., Duffy T. M., Perry J. D. Constructivism and the technology of instruction. *Theory into practice: How do we link*? / ed. T. M. Duffy, D. H. Johannson. N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. P. 17–34.

4. Bleazby J. Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic teaching*. 2006. 26(1). P. 30–52.

5. Cannon R., Newble D. A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. London : Cogan Page, 2000. 260 p.

6. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta.* 2005. Vol. 50(4). P. 1098–1111.

7. Kiraly D. Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns. Revista de traducció*. 2001. 6. P. 50–53.

8. Lobo M. D.O., Robinson B., Prieto M. R. C., Gervilla E. Q., Martin R. M., Raya E. M., Melero M. M., Ruiz J. A. S., Quesada B. V., Lerma J. L. D. A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta.* 2007. LII, 3. P. 517–528.

9. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Dynamic testing. New York, NY : Cambridge University Press. 2002. 232 p.

REFERENCES

1. Korol T. H. Rol ta misce kontrolju v strukturi perekladacjkoji dijaljnosti [Assessment role and place in the translation process]. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University.* Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives. 2019. Vyp. 70. P. 146–150 [in Ukrainian].

2. Talyzina N. F. Sushhnost dejatelnostnogo podhoda v psihologii [Activity-based essence in psychology]. *Psychology Methodology and History*. 2007. Vyp. 4(2). P. 157–162 [in Russian].

3. Bednar A. K., Cunnigham D., Duffy T. M., Perry J. D. Constructivism and the technology of instruction. *Theory into practice: How do we link?* / ed. T. M. Duffy, D. H. Johannson. N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. P. 17–34.

4. Bleazby J. Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for childrens rejection of the individual/community dualism. *Analytic teaching.* 2006. 26(1). P. 30–52.

5. Cannon R., Newble D. A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. London: Cogan Page, 2000. 260 p.

6. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta.* 2005. Vol. 50(4). P. 1098–1111.

7. Kiraly D. Towards a constructivist approach to translator education. Quaderns. *Revista de traducció.* 2001. 6. P. 50–53.

8. Lobo M.D.O., Robinson B., Prieto M. R. C., Gervilla E. Q., Martin R. M., Raya E. M., Melero M. M., Ruiz J. A. S., Quesada B. V., Lerma J. L. D. A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta.* 2007. LII, 3. P. 517–528.

9. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Dynamic testing. New York, NY: Cambridge University Press. 2002. 232 p.

УДК 37.014.5:[008:32]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214512

Людмила КРУГЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-0596-6926
здобувач кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) kruhlenko@knu.edu.ua

ТЕЗАУРУС ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті актуалізовано питання формування тезаурусу полікультурної освіти. Конкретизовано сучасне розуміння поняття «тезаурус», окреслено коло понять, які нині становлять тезаурус полікультурної освіти (полікультурність/полікультуралізм, мільтикультурність/мультикультуралізм, полікультурне виховання, полікультурна освіта, міжкультурна освіта, полікультурна компетентність, полікультурна особистість тощо); визначено позамовні чинники формування та розвитку тезаурусу полікультурної освіти (культурна глобалізація, що має всеосяжний характер; політичні та соціокультурні особливості сучасного розвитку України; вітчизняна освітня політика, спрямована на євроінтеграцію, що позначена інтеріоризацією європейської системи освітніх цілей та цінностей).

Автором наголошено на відсутності у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі чіткого тезаурусу полікультурної освіти; констатовано, що співіснування та взаємозамінюваність термінів призводить до сплутування та звуження понять. Доведено, що саме це відбувається з поняттям «полікультурність» («полікультурна освіта»), ототожнення якого з поняттям «мультикультурність» («мультикультурна освіта») призводить до зосередження сучасної педагогічної думки переважно на проблемі навчання/вивчення мов/мови, натомість інші аспекти полікультурності (що набула в інтернаціональному просторі соціального, а інколи і політичного змісту) залишаються на периферії наукового дискурсу.

Звернення до вітчизняних наукових студіювань проблеми полікультурності переконує в необхідності пошуку Україною власного шляху реалізації концепції полікультурності в політико-економічному та соціально-культурному (зокрема, освітньому) ракурсах, що буде ефективним за умов попереднього наукового узгодження педагогічного тезаурусу полікультурної освіти, який ще потребує опрацювання. Підкреслено, що відкритий інформаційний простір, безумовно, і далі буде збагачувати наукову лінгвістику, тому в умовах, коли педагогічна практика значно випереджає науково-теоретичне опрацювання проблеми, важливим є своєчасне запобігання можливим непорозумінням, що потребує значного оновлення термінологічного інструментарію, а отже, і тезаурусу новітніх педагогічних тенденцій.

Ключові слова: *тезаурус, полікультурність, полікультурна освіта, мультикультурність, науково-педагогічний дискурс.*

Lyudmyla KRUHLENKO,
orcid.org/0000-0002-0596-6926
Researcher of the Department of Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) kruhlenko@knu.edu.ua

THESAURUS OF POLYCULTURAL EDUCATION: PROBLEMS OF FORMATION IN DOMESTIC SCIENTIFIC DISCOURSE

In the paper the question of the formation of the thesaurus of polycultural education is actualized. The modern understanding of the concept of "thesaurus" is concretized, the circle of concepts that today constitute the thesaurus of polycultural education (polyculturality/polyculturalism, multiculturality/multiculturalism, polycultural upbringing, polycultural education, intercultural education, multicultural competence, multicultural personality, etc.) have been outlined; the extra-linguistic factors of the formation and development of the thesaurus of polycultural education (cultural globalization, which is comprehensive in nature; political and socio-cultural features of the modern development of Ukraine; domestic educational policy aimed at European integration, indicated by the internalization of the European system of educational goals and values) have been identified.

The author emphasizes the lack of a clear thesaurus of polycultural education in the domestic scientific and pedagogical discourse; it is stated that the coexistence and interchangeability of terms leads to confusion and narrowing of concepts. It is proved that this is the case with the concept of "polyculturalism" ("polycultural education"), the identification of which with the concept of "multiculturalism" ("multicultural education") leads to the concentration of modern pedagogical thought mainly on the problem of studying/learning language/languages, but other aspects of polyculturalism

(which has acquired in the international space of social and sometimes political content) remain on the periphery of scientific discourse.

The appeal to domestic scientific studies of the problem of polyculturalism convinces in the need to find Ukraine's own way to implement the concept of polyculturalism in political, economic and socio-cultural (including educational) perspectives, which will be effective with prior scientific approval of pedagogical thesaurus of polycultural education. It is emphasized that the open information space, of course, will continue to enrich scientific linguistics, so, in conditions when pedagogical practice is much ahead of scientific and theoretical elaboration of the problem, it is important to prevent possible misunderstandings, which requires significant updating of terminological tools, as well as the thesaurus of the latest pedagogical trends.

Key words: *thesaurus, polyculturalism, polycultural education, multiculturalism, scientific and pedagogical discourse.*

Постановка проблеми. Стабільний розвиток держави забезпечується сталим функціонуванням всіх її інституцій, із-поміж яких виділяємо освіту. Означена сталість є гарантією суспільної спроможності відповісти на виклики, запобігти конфліктним ситуаціям та гідно їх розв'язувати. На наше переконання, освіта є тим наріжним каменем, який створює міцний підмурок існування держави, її непохитну основу. Утім освіта нині (як і інші інституції) знаходиться у стані реформування, що зумовлено, зокрема, євроінтеграційною орієнтацією України. Отже, європейські тенденції зумовлюють артикуляцію у вітчизняній освіті проблем, які вже мали варіанти розв'язання в освітній практиці України. До кола цих проблем належить проблема полікультурності, актуалізацію якої у вітчизняному освітньому дискурсі зараховують до 90-х рр. XX ст.

Водночас варто зазначити, що процес культурної глобалізації призводить до значного запозичення вітчизняним науковим дискурсом слів-термінів іншомовного походження, які утворюють синонімічні ланцюги одного семантичного поля. Їх паралельне використання ускладнює роботу дослідників, які щоразу вимушені пояснювати власне розуміння того чи того терміна, посилаючись на думки та судження авторитетних вчених. Прояви цього явища спостерігаємо в дослідженнях полікультурної освіти, коли в тезаурусі полікультурної освіти співіснують взаємозамінні поняття, у використанні яких у педагогічному контексті відсутні усталені норми.

Аналіз досліджень. Процес культурної глобалізації має світовий характер та поступово розгортається у вітчизняній науці. Про його складність та неоднозначність впливу слушно зауважує Д. Попова: «Глобалізація за своєю природою сприяє гармонізації світу, етизації людських стосунків, взаємодії політичних систем, взаємозбагаченню національних культур, але у своєму викривленому вигляді вона може сприяти уніфікації, стандартизації, спрощеності культур» (Попова, 2013: 66). Утім, процес стандартизації та уніфікації щодо терміносистеми (зокрема, педагогічної) скоріше явище позитивне, оскільки сприяє чіткому формулюванню наукової думки та запобігає перекрученню наукових позицій.

Зі значним розширенням міжкультурних зв'язків процес запозичення наукової термінології є неминучим та об'єктивним, тому повністю поділяємо думки вітчизняних науковців (В. Боровська, П. Гриценко, І. Кочан, Н. Краснопольська, Т. Лещук, Л. Малевич, В. Пілецький, І. Проник, Л. Симоненко, Д. Шапран та ін.) щодо необхідності дотримуватися в цьому процесі «критерію правильності та критерію доцільності» (Д. Мазурик). Вважаємо важливим судження Н. Краснопольської щодо критерію доцільності, який «ґрунтується на тому, чи термін вписується в лексико-граматичну систему мови й чи не створено в ній синонімічного відповідника. Тому нерідко дослідники надають перевагу інтернаціональному терміну, паралельно використовуючи й питомо український. Таким чином, іншомовні терміни потрапляють у мову й лишаються в терміносистемі за умови існування потреби, незаповнених лакун у лексичній системі» (Краснопольська, 2010).

Звернення до вітчизняних наукових праць переконує у значному інтересі педагогічної науки до проблеми полікультурності (Р. Агадуллін, Я. Гулецька, І. Лощенова, Г. Розлуцька, С. Сисоєва, Н. Якса тощо). Світовий досвід щодо розв'язання проблем полікультурності загалом та в освіті зокрема також досить широко представлений у вітчизняному науковому просторі (В. Асаєва, І. Бахов, І. Білецька, Ю. Грищук, Я. Гулецька, О. Гаганова, С. Сисоєва тощо). У наукових працях вчених обов'язковим компонентом є окреслення ключових дефініцій, коло яких щоразу розширюється та утворює широке семантичне поле. Утім, їхнє пояснення має переважно фрагментарний характер відповідно до предмета наукового пошуку дослідника.

Мета статті – не заглиблюючись у лінгвістичний аналіз проблеми тезаурусу полікультурної освіти, з'ясувати причини неоднозначного тлумачення її ключових понять та виявити об'єктивні результати розвитку зазначеної тенденції.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що у своєму розумінні поняття «тезаурус» ми спираємося на наукову позицію С. Клепка, який наголошує на багатозначності самого слова та стверджує, що тезаурус як різновид ідеографічного словника – це «структуроване подання і загальний образ тієї частини культури, яку засвоює суб'єкт» (Клепко, 2014: 3). Тобто слова, які входять до певного тезаурусу, групуються навколо ключового поняття, що означає явище, яке досліджується. Іншими словами, в тезаурус полікультурної освіти маємо долучити ті слова-терміни, які є «систематизованою групою» близьких слів, «між якими є смислові відношення (синонімічні, родовидові й асоціативні)» (Клепко, 2014: 3). Таким чином, до тезаурусу полікультурної освіти залучаються ті поняття/терміни, якими науковці формулюють свої наукові позиції, пояснюють погляди, що відтворюють авторське бачення наукової проблеми.

Встановлення сутнісних характеристик терміносистеми полікультурності, представленої в сучасному науково-педагогічному дискурсі, дає змогу зазначати наявність семантичних модифікацій низки термінів, що може бути пояснено багатоаспектністю концептуальних підходів щодо сутності полікультурності та особливістю вітчизняного історико-культурного контексту.

Додамо, що в лінгвістиці серед причин іншомовного запозичення лексичних одиниць виокремлюють позамовні та внутрішньомовні чинники. В аспекті нашої роботи до системи позамовних чинників формування та розвитку тезаурусу полікультурної освіти зараховуємо культурну глобалізацію, що має всеосяжний характер, політичні та соціокультурні особливості сучасного розвитку України, вітчизняну освітню політику, спрямовану на євроінтеграцію, що позначена інтеріоризацією європейської системи освітніх цілей та цінностей.

Серед внутрішньомовних чинників, услід за Н. Краснопольською, виокремлюємо тенденцію до інтернаціоналізації термінології, недостатність лексичних ресурсів мови для позначення нових явищ («система української мови, не маючи змоги освоїти саму предметну реалію, намагається натуралізувати її іншомовну назву») та необхідність «заміни громіздкого терміна-словосполуки однослівним запозиченим терміном» (Краснопольська, 2010).

Звернення до вітчизняних досліджень із питань полікультурної освіти можемо констатувати, що до її тезаурусу залучена значна кількість понять (полікультурність/полікультуралізм, мільтикультурність/мультикультуралізм, полікультурне виховання, полікультурна освіта, міжкультурна освіта, полікультурна компетентність, полікультурна особистість, культурна асиміляція, бікультуралізм, багатокультурність, інтеркультуралізм, мільтилінгвізм, білінгвізм тощо), проте увага науковців переважно концентрується навколо двох основних концептів – «полікультурність/полікультуралізм» та «мультикультурність/мультикультуралізм», із відповідним вивченням освітніх можливостей визначених явищ.

Зокрема, розгляд ключового для дослідження поняття «полікультурність» дає підстави стверджувати, що, на відміну від зарубіжних колег, які розмежовують поняття «мультикультурність» та «полікультурність», вітчизняні науковці схильні їх ототожнювати. Зокрема О. Івашко та С. Когут прямо вказують, що «полікультурність», «полікультура», «багатокультурність» та «полікультуралізм» – це українські варіанти трактувань терміна «мультикультуралізм» (Івашко, Когут, 2012: 135). Такий підхід, на нашу думку, частково пояснюється політичними та соціокультурними обставинами. Якщо у світовому дискурсі полікультурність зросла як компроміс між суспільними викликами другої половини XX ст. та низкою педагогічних концепцій, покликаних протидіяти цим викликам чи їх пояснити, то у вітчизняному дискурсі полікультурність, як і мультикультурність, мають відповісти на сьогоденні проблеми України, що артикульовані на тлі освітньої євроінтеграції. Тому і полікультурність стає лише механізмом цього залучення, як і мультикультурність, що стає її засобом.

Важливим вважаємо уточнення О. Івашко та С. Когут, що «українські вчені розглядають мультикультуралізм як політику та ідеологію держави щодо етнічного та культурного різноманіття західних суспільств» (Івашко, Когут, 2012: 137). Додамо, аналогічну позицію демонструють Г. Ткачова та Чжань Ювень, коли привертають увагу до думки І. Мальковської про необхідність існування певної моделі «продуманої культурної політики» задля розвитку полікультурного суспільства. При цьому дослідниця вважає, що такою моделлю має бути мультикультуралізм, який передбачає визнання існування та співіснування різного культурного досвіду окремих суспільних груп (Ткачова, Чжань Ювень, 2017: 156). Тому мультикультуралізм можемо трактувати як концептуальну ідею державної (освітньої) політики.

Ототожнення понять «полікультурність» та «мультикультурність», на нашу думку, сприяє значному звуженню першого терміна. За таких

умов дослідження з полікультурної освіти концентруються майже виключно навколо питання значущості навчання/вивчення іноземних мов (Т. Бондарчук, М. Винарчик, Л. Данілова, В. Дьоміна, Л. Столярчук, Ю. Талалай, Я. Тікан та ін.).

Зокрема, М. Винарчик наполягає, що «використання іноземної мови як засобу пізнання світу спеціальних знань, наближення до культури різних народів, здатність до діалогу, усвідомлення своєї приналежності не тільки рідній країні, але й людській цивілізації в цілому – така суть білінгвальної освіти, яка почала інтенсивно розвиватися у 70-х роках ХХ ст. і була продиктована потребою усвідомлення своєї національної ідентичності, культурного плюралізму та толерантност»і (Винарчик, 2009: 108). Важливою вважаємо таку думку дослідниці, що власне білінгвальна освіта сприяє опануванню учнями різних культур та ціннісних смислів. Повністю поділяємо твердження М. Винарчик щодо сутності полікультурного виховання в умовах білінгвізму, «що ставить акцент на освіті, яка забезпечує доступ до системи різних цінностей, як інформативного змісту, так і навчального, що спонукає учнів до рефлексій та усвідомлення етнічних і національних особливостей» (Винарчик, 2009: 108). Отже, вивчення європейських мов – це лише один із компонентів полікультурної освіти. Вірогідно, саме тому в європейському просторі ця проблема переважно формулюється в межах мультилінгвізму. За слушним зауваженням Ю. Талалай, «мультилінгвізм виступає не лише ключовим компонентом європейської ідентичності, а й освітніми цілями європейських шкіл» (Талалай, 2016: 276). Тобто поняття використовується як специфічне позначення сукупності мов навчання (поряд із поняттями «стандартна мова», «державна мова», «освітня мова», «національна мова», «офіційна мова» тощо). Тому вважаємо необхідним наголосити, що навчання/вивчення мов – це лише засіб полікультурної освіти/виховання.

У вітчизняному дискурсі також наявні наукові розвідки, в яких полікультурність трактується більш масштабно – як система освітніх принципів та цінностей (толерантність, плюралізм, рівність прав та можливостей тощо). У цих розвідках дослідники теоретично базуються на досвіді інших країн, тому стверджують полікультурність як освітню стратегію країн (зокрема країн ЄС). Н. Шульга з цього приводу пише: «Завданнями вищої школи Європи, підпорядкованої процесам інтеграції, мають стати виховання особистості нового типу, здатної жити гармонійно в поліетнічному суспільстві, мислити «глобально», поважати культури інших, розвиток високого культурного, інтелектуального і соціального рівня студентів, розширення бази знань студентів про інші культури народів Європи, вивчення європейських мов у контексті дослідження культурного середовища, мова якого вивчається, тощо» (Шульга, 2006). Саме таке потрактування полікультурної освіти, на нашу думку, має становити основу її (полікультурної освіти) педагогічного тезаурусу.

Таким чином, можемо узагальнити, що в освітніх публікаціях зустрічаємо тлумачення полікультурності та міжкультурності як таких, що тотожні або відмінні. При цьому відмінністю вважають те, що міжкультурність підкреслює особливості тієї чи тієї етнічної/національної культури, натомість полікультурність нібито ці відмінності нівелює. Ми поділяємо наукову позицію тих вчених, які вважають необхідним для вітчизняної освіти розвиток ідей полікультурності. В умовах тотальної глобалізації полікультурність може вважатися і компромісом, і загрозою існування етносів. Натомість мультикультурна освіта може мати розширене та звужене потрактування, в широкому розумінні – це державний напрям державної освітньої політики, у вузькому – лише складник освіти полікультурної, один з її засобів.

Висновки. Узагальнення викладеного вище дає змогу вкотре наголосити на відсутності у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі чіткого тезаурусу полікультурної освіти. Співіснування та взаємозамінність термінів призводить до сплутування понять та звуження їх дефініцій. На нашу думку, такий процес відбувається з полікультурністю, свідченням чого слугує зосередження сучасної педагогічної думки переважно на проблемі навчання/вивчення мов/мови, натомість інші аспекти полікультурності (що набула в інтернаціональному просторі соціального, а інколи і політичного змісту) залишаються на периферії наукового дискурсу.

Наголосимо також на існуванні проблеми, що була визначена вітчизняними вченими як встановлення в педагогічній терміносистемі доцільного співвідношення національного та інтернаціонального. Вважаємо, що ця проблема з часом лише набуватиме актуальності. Відкритий інформаційний простір, безумовно, і далі буде збагачувати наукову лінгвістику, тому в умовах, коли педагогічна практика значно випереджає науково-теоретичне опрацювання проблеми, важливим є вчасне запобігання можливим непорозумінням, що потребує значного оновлення термінологічного інструментарію.

Звернення вітчизняних наукових студіювань до проблеми полікультурності демонструють різні варіанти розв'язання проблеми у світовому вимірі та переконують у необхідності пошуку Україною власного шляху реалізації концепції полікультурності в політико-економічному та соціально-культурному (зокрема, освітньому) ракурсах, що, можливо, буде ефективнішим за умов попереднього наукового узгодження педагогічного тезаурусу полікультурної освіти, який потребує опрацювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винарчик М. Полікультурне виховання у контексті білінгвальної освіти. *Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2009. Вип. 19. С. 104–113.
2. Івашко О., Когут С. Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології. *PRACE NAUKOWE Akademi im. Jana Dáugosza w Częstochowie*. 2012. Т. 2012. С. 133–145.
3. Клепко С. Ф. Тезаурусний підхід до навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Постметодика*. 2014. № 3. С. 2–13.
4. Краснопольська Н. Запозичення в українській термінології менеджменту. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Проблеми української термінології.* 2010. № 675. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk675/TK_wisnyk675_krasnopol%27s%27ka.htm
5. Попова Д. А. Проблема полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ.* 2013. С. 64–75.
6. Талалай Ю. О. Мовна освіта в Австрії: пропаганда мультилінгвізму. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Вип. 1(38). С. 276–278.
7. Ткачова Г. О., Чжань Ювень Формування полікультурної компетентності молоді в умовах сучасного глобалізованого суспільства. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2017. Вип. 41. С. 150–159.
8. Шульга Н. В. Досвід реалізації змісту полікультурної освіти в університеті Східного Лондону (Велика Британія). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2006. Вип. 17. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/17/visnuk_11.pdf

REFERENCES

1. Vynarchyk M. Polikul`turne vyhovannya u konteksti bilingval`noi osvity [Multicultural education in the context of bilingual education] Lyudynoznavchi studiyi: Zbirnyk naukovyh pracz Drogobyczkogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka. 2009. Vyp. 19. Pp. 104–113 [in Ukrainian].
2. Ivashko O., Kogut S. Polikulturna osvita na Ukraini: vybrani problemy terminologiyi [Multicultural education in Ukraine: selected problems of terminology]. *PRACE NAUKOWE Akademi im. Jana Dáugosza w Częstochowie*. 2012. T. 2012. Pp. 133–145 [in Ukrainian].
3. Klepko S. F. Tezaurusnyj pidhid do navchannya v systemi pidvyshchennya kvalifikaciyi pedagogichnyh pracivnykiv [Thesaurus approach to teaching in the system of professional development of teaching staff]. *Postmetodyka*. 2014. № 3. Pp. 2–13 [in Ukrainian].
4. Krasnopolska N. Zapozychennya v ukrayinskij terminologiyi menedzhmentu [Borrowing in Ukrainian management terminology]. *Visnyk Nacionalnogo universytetu "Lvivska politexnika": Problemy ukrayinskoyi terminologiyi.* URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk675/TK_wisnyk675_krasnopol%27s%27ka.htm [in Ukrainian].
5. Popova D. A. Problema polikulturnoyi osvity u vitchyznyanij pedagogichnij teoriyi ta praktyci [The problem of polycultural education in domestic pedagogical theory and practice]. *Psyhologo-pedagogichni osnovy gumanizaciyi navchalno-vyxovnogo procesu v shkoli ta VNZ.* 2013. Pp. 64–75 [in Ukrainian].
6. Talalaj Yu. O. Movna osvita v Avstriyi: propaganda multylingvizmu [Language education in Austria: the promotion of multilingualism]. *Naukovyj visnyk Uzhgorodskogo universytetu. Seriya: «Pedagoigka. Socialna robota».* 2016. Vyp. 1(38). Pp. 276–278 [in Ukrainian].
7. Tkachova G. O., Chzhan Yuven Formuvannya polikulturnoyi kompetentnosti molodi v umovax suchasnogo globalizovanogo suspilstva [Formation of multicultural competence of youth in the conditions of modern globalized society]. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vyhovannya.* 2017. Vyp. 41. Pp. 150–159 [in Ukrainian].
8. Shulga N. V. Dosvid realizaciyi zmistu polikulturnoyi osvity v universyteti Shidnogo Londonu (Velyka Brytaniya) [Experience in implementing the content of multicultural education at the University of East London (UK)]. *Psyhologo-pedagogichni problemy silskoyi shkoly.* 2006. Vyp. 17. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psyh_pedagog_probl_silsk_shkoly/17/visnyk_11.pdf/ [in Ukrainian].

УДК 811.111:316.774
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214513

Сніжана КУБРАК,
orcid.org/0000-0003-4236-1528
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Житомирського національного агроекологічного університету
(Житомир, Україна) snezha.zt@gmail.com

ІНОЗЕМНА МОВА І СУЧАСНІ ЗАСОБИ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Мета дослідження – обґрунтувати можливі шляхи використання медіазасобів на заняттях з іноземної мови в сучасній вищій школі, спрямовані на розвиток усіх видів діяльності здобувачів освіти. Вони також спрямовані на розвиток умінь знаходити й отримувати, обробляти, передавати зберігати необхідну інформацію з використанням технічного інструментарію (комп'ютер, мультимедіа, інтернет, аудіо та відео) під час вивчення іноземної мови.

У дослідженні використовувались такі методи наукових досліджень: теоретичні – аналіз філософської, педагогічної і психологічної літератури, що дають змогу уточнити характер основних понять дослідження, систематизації й узагальнення теоретичних і емпіричних даних, за допомогою яких ми маємо змогу показати стан можливості використання медіа-засобів на заняттях з іноземної мови в сучасній вищій школі та перспективи подальшого розвитку в цій сфері.

У статті проаналізовано досвід використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, мультимедіа, мас-медіа в процесі вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти різних профілів. Показано переваги їх використання у професійному розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця.

Доведено, що використання нових інформаційних, комунікаційних, медійних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації в новому інформаційному середовищі змушує переглядати зміст традиційних технологій із частішим нахилом до вибору більш нових, сучасних та ефективних методів і засобів навчання дисциплін філологічного профілю.

Отже, дослідження соціальних та педагогічних передумов становлення і розвитку мас-медійних сучасних засобів комунікації, інформаційних, комп'ютерних та E-mail технологій у закладах вищої освіти дало нам змогу дійти висновку, що в сучасній світовій педагогічній практиці є два основні підходи до використання цих технологій. Перший полягає в інтеграції цих елементів сучасної освіти до програм різних дисциплін, другий – у використанні їх як джерела знань. Вони розглядаються як ефективні та перспективні засоби вдосконалення навчального процесу.

Автором зроблений висновок, що сучасні засоби масової комунікації позитивно впливають на освітній процес загалом. Визначено, що роль і місце сучасних технологій у професійному розвитку і можливості використання різних технологій надзвичайно великі. Їх використання дає змогу вивчати на якісно новому рівні дисципліни гуманітарного циклу.

Ключові слова: *сучасні інформаційні технології, комп'ютерні технології, комунікація, мультимедіа, мас-медіа, медіазасоби, навчальний процес.*

Snizhana KUBRAK,
orcid.org/0000-0003-4236-1528
Ph.D. in Pedagogics,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Zhytomyr National Agroecological University
(Zhytomyr, Ukraine) snezha.zt@gmail.com

FOREIGN LANGUAGES AND MODERN MASS MEDIA

The purpose of the research: to substantiate the possible ways of using media in foreign language classes in modern higher education, aimed at developing all activities, as well as the development of skills to find and receive, process, transmit, store the necessary information using various technical tools (computer, multimedia, Internet, audio and video) while learning a foreign language.

The following methods were used in the research: theoretical – analysis of philosophical, pedagogical and psychological literature, which allow to clarify the nature of the basic concepts of research, systematization and generalization of theoretical and empirical data, with which we can show the possibility of using media in foreign languages learning in modern high school.

The article analyzes the experience of using modern information and communication technologies, multimedia, mass media in the process of learning foreign languages. The advantages of their use in the professional development of the future specialist are shown.

It is proved that the use of new information, communication, media technologies does not deny traditional technologies, but the problem of information adaptation in the new information environment forces to reconsider the content of traditional technologies with more frequent inclination to choose more effective methods and means of teaching philological disciplines.

Thus, the study of social and pedagogical preconditions for the formation and development of modern mass media, information, computer and e-mail technologies in higher education allowed us to conclude that in modern world pedagogical practice there are two main approaches to use these technologies. The first is to integrate these elements of modern education into programs of various disciplines, the second – to use them as a source of knowledge. They are considered as effective and promising means of improving the educational process.

The author concludes that modern media have a positive impact on the educational process as a whole. It is determined that the role and place of modern technologies in professional development and the possibility of using different technologies are extremely large. Their use makes it possible to study at a qualitatively new level the disciplines of the humanities.

Key words: *modern information technologies, computer technologies, communication, multimedia, mass media, educational process.*

Постановка проблеми. Сучасні засоби масової комунікації, інформаційні, комунікативні та інтерактивні технології в сучасному суспільстві перетворилися на важливий чинник духовного «виробництва людини». Для України, яка прагне європейської інтеграції, вирішення цих проблем набуває стратегічного значення. Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій та сучасних засобів комунікації. Освіті належить особлива роль у розвитку цих процесів. З одного боку, вона є активним споживачем інформації, а з другого – сприяє її накопиченню та поширенню.

Вже нині зрозуміло, що наслідки, які несе глобалізація процесів в інформаційній сфері, можуть не лише бути позитивними, а й іноді викликати занепокоєння. У пресі і в науковій літературі дедалі частіше – варто згадати роботи І. Михайліна, В. Здоровеги, В. Лизанчука, Т. Лильо та інших провідних фахівців у сфері масової комунікації – обговорюються питання інформаційного суспільства та інтеграції України до світового інформаційного простору. Тому проблеми міжкультурного впливу у сфері мас-медіа, розвиток та розробка нових методів та засобів навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій стають дедалі актуальнішими.

На заклади освіти за таких обставин покладається завдання збагатити та систематизувати зміст освіти, розробити та апробувати новітні інтерактивні методики навчання через використання сучасних електронних носіїв інформації та засобів масової комунікації.

Новизна дослідження полягає в тому, що в сучасному світі знання й інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку. Кожна людина знаходиться під впливом безперервних потоків інформації, в тому числі переданої каналами мас-медіа (телевізійні канали, відео- та аудіопродукція, газети, журнали, сайти в інтернеті тощо). Тому вміння правильно розуміти значення аудіовізуальних образів і, як наслідок, більш компетентно і вільно поводитися з інформаційними потоками, орієнтування в них стає дедалі актуальнішим. Медіаосвіта покликана виконувати унікальну функцію підготовки здобувача вищої освіти до життя в інформаційному просторі. У сучасному світі медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінювання медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки (відео, аудіо, комп'ютер). Сформовані в результаті цього процесу вміння розвиваються в медіаграмотність. Одним з основних напрямів є використання медіаосвіти як нової складової частини освіти, яке може бути інтегрованим із традиційними дисциплінами, наприклад, іноземними мовами.

Аналіз досліджень. Дослідження проблеми впливу мас-медіа на особистість і суспільство у сфері освіти представлені працями Д. Бакінгема (D. Buckingham), Ж. Гоне (J. Gonnet), І. М. Дзялошинського, Дж. Лалла (J. Lull), Л. Селлерса (L. Sellers). Використання матеріалів засобів масової інформації досліджували Є. Міллер, Г. Онкович, Н. Саєнко, О. Сербенська, В. Усата, О. Федоров, І. Чемерис, О. Янишин та ін. Психологічний аспект впливу медіа на особистість перебував у центрі наукових інтересів Л. Найдьонової, Ю. Усова та ін.

Застосування в педагогіці комп'ютерних програмних засобів розглядали в дослідженнях В. Безпалько, Л. Морська, Н. Ротмістров, Г. Шетцер (Heidi Shetzer) та ін. Так, наприклад, Н. Ротмістров вважає, що комп'ютерні програмні засоби дають змогу підійти до перетворення комп'ютера

на могутній засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання – від методичного до презентаційного (Ротмистров, 1994: 89). Однак нині мало вивчені результати комплексного дослідження впровадження медіаосвіти в процес навчання іноземних мов, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті – обґрунтувати можливі шляхи використання медіазасобів під час занять з іноземної мови в сучасній вищій школі, спрямовані на розвиток усіх видів діяльності, а також розвиток умінь знаходити, обробляти, передавати зберігати й отримувати необхідну інформацію з використанням різного технічного інструментарію (комп'ютер, мультимедіа, інтернет, аудіо та відео) під час вивчення іноземної мови.

Завдання дослідження:

1) уточнити та охарактеризувати структуру діяльності використання комп'ютерних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти;

2) виокремити й показати основні компоненти комп'ютерних технологій підготовки здобувачів вищої освіти та їх фахову доцільність.

У нашому дослідженні ми використовуємо такі методи: теоретичні – аналіз філософської, педагогічної і психологічної літератури, що дають змогу уточнити характер основних понять дослідження, систематизації й узагальнення теоретичних і емпіричних даних, за допомогою яких ми маємо змогу показати реальність використання медіазасобів на заняттях з іноземної мови в сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу.

Розділ 1. Комунікація та сучасні засоби масової інформації.

Комунікація – це зумовлений ситуацією й соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення і підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства загалом на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних інтелектуально-мисленнєвих та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі та просторі, що пов'язані з процесом збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та в разі потреби поширення, сприймання й розуміння, відбуваються з або без використання різних знакових систем, зображень, звуків (письмо, жести, міміка та ін.), засобів комунікації (газети, журнали, аудіовізуальні програми й т. п.), засобів зв'язку (телефон, телеграф, транспорт тощо) і результатом яких є конкретна інтелектуально-мисленнєва й емоційно-вольова поведінка співбесідника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів певної соціальної групи або суспільства в цілому (Lviv Polytechnic National University Institutional Repository).

Засоби масової інформації, відповідно до визначення В. Городяненко, – соціальні інститути (преса, радіо, телебачення, інтернет, видавництва тощо), що забезпечують збирання, обробку та масове поширення інформації (Городяненко, 2002).

Перші засоби масової інформації в історичному аспекті пов'язуються з діяльністю людей, потребою передати в письмовій формі (накази, повідомлення) інформацію про відповідні події, факти через спеціально призначених людей (гінців) (Різун, 2008: 26–30).

Першим мас-медіа була газета. Свою назву вона отримала, ймовірно, від дрібної монети – gazzetta, якою у Венеції в XVI ст. платили за рукописне зведення про поточні події (Макеєв).

На початку XX ст. родину мас-медіа поповнило радіо, яке швидко продемонструвало унікальну здатність з'єднувати жителів територій, відокремлених та ізольованих подіями Першої світової війни (Макеєв).

Однак ще більший ефект мало телебачення, епоха якого розпочалася з кінця 30-х рр. Уже більш ніж півстоліття телебачення сприймається як могутній засіб впливу на свідомість і стиль життя. Аудіовізуальні образи, які до цього віддавали прерогативу кіно, перетворилися на першочергового за значенням, легкістю засвоєння і привабливістю носія соціальної інформації (Різун, 2008: 26–30).

Бурхливий розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій став передумовою для створення принципово нових моделей комунікації, зокрема з використанням інтернету і мобільного зв'язку (Бебик, 2005: 102).

Грамотно та вміло скористатися цими можливостями зможуть лише ті члени суспільства, які володітимуть необхідними знаннями, що дають змогу орієнтуватися в новому інформаційному просторі. Самостійна робота, самокероване навчання, автономне навчання та неперервний саморозвиток і самовдосконалення допоможуть йти вперед у новій ері інформатизації (Кубрак, 2017: 82–87).

Сказане повною мірою стосується становлення майбутнього фахівця, оволодіння ним інформаційною культурою, інформаційною грамотністю і як найвищого ступеня – інформаційною компетентністю.

Розділ 2. Вплив науково технічного прогресу на сучасну освіту.

Учені довели, що інформаційні технології мають як прямий вплив на зміст освіти,

пов'язаний із рівнем науково-технічного прогресу, так і непрямий, який пов'язаний з появою нових професійних умінь і навичок, потреба в яких різко зростає та завдяки яким змінюються організаційні засади навчально-виховного процесу, посилюється інформатизація процесу освіти.

Крім цього, використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій, мас-медіа в навчанні дає змогу вивчати на якісно новому рівні навчальні дисципліни гуманітарного циклу. Для студентів комп'ютер стає, насамперед, засобом навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності, ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання, що дає змогу вирішувати не тільки стандартні завдання, але й завдання, що вимагають творчого підходу. Значний вплив інформатизація навчального процесу справляє на вдосконалення та розвиток методичних систем навчання рідної та іноземних мов завдяки включенню до засобів навчання нового покоління – комп'ютерних електронних словників, енциклопедій, тезаурусів і різних програм та ін., які дають змогу значно підвищити продуктивність праці в процесі перекладу текстів з однієї мови іншою, вивчення правильної вимови іноземних слів, написання творів, самостійної роботи.

У схваленому ЮНЕСКО формулюванні медіаосвіта визначається як напрям у педагогіці, пов'язаний «з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними і т. д.) і різними технологіями; вона дає змогу зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині, зокрема, знання того, як знаходити, готувати, передавати й отримувати необхідну інформацію з використанням різного технічного інструментарію (комп'ютер, мультимедіа, інтернет, аудіо та відео)». Здобута в результаті цього процесу медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, інтернету (Федоров, 2001: 78).

Використання нових інформаційних, комунікаційних, медійних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації в новому інформаційному середовищі змушує переглядати зміст традиційних технологій із частішим нахилом до вибору більш ефективних методів і засобів навчання дисциплін філологічного профілю (див. табл. 1.)

Як свідчать результати аналізу та порівняння, наведені в таблиці, використання сучасних інформаційних, комунікаційних, медійних технологій у навчанні іноземних мов має значні переваги над традиційними (Кубрак, 2017: 82–87).

Дослідницею Л. Зазнобіною сформульовано такі вимоги до мінімально необхідного рівня медіаосвіти, засновані на вміннях: знаходити необхідну інформацію в різних джерелах; перекладати візуальну інформацію у вербальну знакову систему і навпаки; трансформувати інформацію, видозмінювати її обсяг, форму, знакову систему, носій та ін., виходячи з мети комунікативної

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційних форм навчання і навчання з використанням сучасних інформаційних, комунікаційних, медійних технологій

Традиційне навчання	Навчання за допомогою сучасних технологій
1. Лінійний текст (лише текст без інших додаткових джерел)	1. Мультимедійний текст (відео-, аудіоможливості, зв'язок із великою кількістю людей та різноманітних джерел)
2. Можлива відсутність мотивації й зацікавленості в навчанні.	2. Висока мотивація та зацікавленість у навчанні
3. Обмежена кількість інформації, обмежений вибір, часто застарілі дані	3. Необмежена кількість свіжої автентичної інформації, широкий вибір засобів та прийомів навчання.
4. Контроль викладача	4. Самоконтроль і лише координація навчального процесу викладачем
5. Спілкування з викладачем	5. Можливості спілкування (синхронного/асинхронного) з носіями мови, знайомство з культурою різних країн
6. Процес навчання обмежується часовими рамками: заняттям і виконанням домашнього завдання	6. Значне збільшення часових меж процесу навчання за наявності вільного доступу до інтернету
7. Процес навчання в основному орієнтований на «середнього» студента	7. Змога реалізувати диференційований та індивідуальний підходи в навчанні – розсилання на електронну адресу кожного студента чи за допомогою сучасних засобів комунікації (Viber, Telegram, Messenger, та ін.) його персонального домашнього завдання

взаємодії та особливостей аудиторії, для якої вона призначена; розуміти цілі комунікації, спрямованість інформаційного потоку; аргументувати власні висловлювання; знаходити помилки в одержуваній інформації і вносити пропозиції щодо їх виправлення; сприймати альтернативні точки зору і висловлювати обґрунтовані аргументи за і проти кожної з них (Зазнобина, 1998: 26–34).

Отже, все вищезазначене дає нам змогу дійти висновку про необхідність формування в майбутніх фахівців інформаційної грамотності як компонента культури, що своєю чергою стане основою для формування інформаційної компетентності.

Висновки. Як видно з результатів дослідження, використання медіазасобів у процесі навчання іноземної мови сприяє більш ефективному вирішенню основних завдань, поглибленому вивченню змісту інших предметів, оптимізації самоосвіти і саморозвитку на основі врахування їх особистісних особливостей, рівня підготовки, індивідуального способу сприйняття інформації і роботи з нею. Результатом застосування сучасних засобів масової комунікації, медіазасобів та інтернету, здобувачі освіти опановують інтелектуальні знання, вміння аналізу, синтезу, зіставлення інформації, вміння робити об'єктивні висновки й ефективно використовувати результати аналізу інформації з медіа (преси, радіо, кіно, телебачення, інтернету) у власній навчальній діяльності.

Отже, дослідження соціальних та педагогічних передумов становлення і розвитку мас-медійних сучасних інформаційних, комп'ютерних, інтернет-технологій, E-mail технологій, мультимедіа та хмарних навчальних технологій у закладах вищої освіти уможливило висновок, що в сучасній світовій педагогічній практиці є два основні підходи до використання цих технологій. Перший полягає в інтеграції цих елементів сучасної освіти до програм різних дисциплін, другий – у використанні їх як джерела знань.

З результатів дослідження видно, що мультимедійний текст (відео-, аудіоможливості, зв'язок із великою кількістю людей та різноманітних джерел) призводить до вищої мотивації та зацікавленості в навчанні. Необмежена кількість свіжої автентичної інформації, широкий вибір засобів та прийомів навчання стимулюють самоконтроль, і лише координація навчального процесу викладачем та значно збільшує часові межі процесу навчання за наявності вільного доступу до інтернету. Спілкування (синхронне/асинхронне) з носіями мови, знайомство з культурою різних країн дає змогу реалізувати диференційований та індивідуальний підходи в навчанні шляхом розсилання на електронну адресу кожного студента чи за допомогою сучасних засобів комунікації (Viber, Telegram, Messenger, та ін.) його персонального домашнього завдання.

Отже, мас-медійні, сучасні інформаційні, комп'ютерні, інтернет, E-mail технології, мультимедіа та хмарні навчальні технології розглядаються як ефективні та перспективні засоби вдосконалення навчального процесу. Це стимулює нас до подальшого дослідження цієї теми.

Завдяки використанню сучасних навчальних технологій здобувачі вищої освіти отримують доступ до багатих інформаційних ресурсів, зростає їх мотивація до навчання, відбувається стимуляція пізнавальної активності, забезпечується індивідуалізація та диференціація в опануванні іноземних мов.

У подальшому пошуку та впровадженні адекватних методів, способів застосування медіазасобів, зокрема в системі інтегрованого навчання, які відповідають інноваційним освітнім тенденціям, рівню розвитку інформаційного суспільства ми вбачаємо перспективи подальшого наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бебик В. М. Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка, паблік рилейшнз : монографія. Київ : МАУП, 2005. 440 с.
2. Городяненко В. Г. Соціологія Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 457 с. URL: http://ebk.net.ua/Book/sociology/gorodyanenko_sotsiologiya/part3/3601. htm
3. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. Авг 20 (3). С. 26–34.
4. Кубрак С. В. Мережа INTERNET та E-MAILS – важливі засоби комунікації під час вивчення іноземних мов. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 58 / за науковою ред. проф. А. А. Зернецької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 82–87.
5. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: http://ena.lp.edu.ua
6. Макеєв С. О. Засоби масової комунікації. URL: http://pidruchniki.com.ua/11311024/sotsiologiya/zasobi_masovoyi_komunikatsiyi
7. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підручник для студентів галузі ОЗОЗ «Журналістика та інформація». Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2008. 260 с.

8. Ротмистров Н. Д. Мультимедиа в образовании. *Информатика и образование*. 1994. № 20 (4). С. 89–96.
9. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов : ЦВВР, 2001. 708 с.

REFERENCES

1. Bebyk V. M. (2005) Informatsiyno-komunikatsiynyy menedzhment u hlobal'nomu suspil'stvi: psykholohiya, tekhnolohiyi, tekhnika, pablik ryleyshnz [Information and communication management in global society: psychology, technology, technology, public relations]. Kyiv: MAUP, 2 [in Ukrainian].
2. Horodyanenko V. H.(2002) Sotsiolohiya [Sociology]. Kyiv: Publishing Center «Academy», 457 [in Ukrainian].
3. Zaznobina L. S., (1998) Standart mediaobrazovaniya, integrirovannogo s razlichnymi shkol'nymi distsiplinami. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standard for media education integrated with various school disciplines. *Standards and monitoring in education*]. Moscow: 26–34 [in Russian].
4. Kubrak S. V. (2017) Merezha INTERNET ta E-MAILS – vazhlyvi zasoby komunikatsiyi pid chas vyvchennya inozemnykh mov. *Naukovyi Chasopys Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu Imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni Nauky Realii Ta Perspektyvy* [Internet and E-MAILS - important means of communication when learning foreign languages. *Naukowyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*]. Kyiv: MP Drahomanov National Pedagogical University Publishing House, 82–87 [in Ukrainian].
5. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: http://ena.lp.edu.ua [in Ukrainian].
6. Makeyev S. O. Zasoby masovoyi komunikatsiyi [Means of mass communication]. URL: http://pidruchniki.com.ua/11311024/sotsiologiya/zasobi_masovoy_i_komunikatsiyi [in Ukrainian].
7. Rizun V. V. (2008) Teoriya masovoyi komunikatsiyi [Theory of mass communication]. Kyiv: Prosvita Publishing Center, 260 [in Ukrainian].
8. Rotmistrov N. D. (1994) Mul'timedia v obrazovanii. *Informatika i obrazovaniye* [Multimedia in education. *Informatics and education*]. Moscow : 89–96 [in Russian].
9. Fedorov A. V. (2001) Mediaobrazovaniye: istoriya, teoriya i metodika [Media education: history, theory and methodology]. Rostov: CVR, 708 [in Russian].

УДК 159.973: 372.3/.4[376/4]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214515

Ірина КУЗАВА,
orcid.org/0000-0001-8087-7897
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) Kuzava.Irina@eenu.edu.ua

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості розвитку музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в ігровій діяльності. Розкрито і науково обґрунтовано сутність понять «творчість», «музично-творчі здібності». Презентовано методику корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із ЗПР на заняттях художньо-естетичного циклу.

Констатовано, що здатність до творчості не є винятковим явищем, властивим лише одиницям, вона притаманна всім людям.

Доведено, що розвиток музично-творчих здібностей може бути ефективним, якщо під час організації творчої діяльності враховувати сукупність взаємопов'язаних між собою чинників: можливості змісту навчальних предметів у творчому розвитку особистості; наявність системи творчих знань, яка відповідає специфічним особливостям предмета та враховує вікові особливості вихованців; специфічна організація навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає використання творчих завдань на різник етапам навчального пізнання; створення специфічних стосунків між учасниками творчого процесу та основ творчої співпраці.

Подано рекомендації педагогам для побудови корекційної роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку: чітко неухильно дотримуватись режиму дня (в разі порушення режиму дитиною необхідно пояснити хибність її поведінки, а не карати її); вибрати дитині корисну та цікаву справу, пам'ятаючи, що вона втомлюється більше від неробства, ніж від роботи, залучати дитину до цікавих заходів, для покращення психологічного стану дитини, для її адаптації необхідно проводити рольові ігри, що, зрештою, призведе до подолання соціальної дезадаптації, стресів, неврозів, високого ступеня тривожності.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо стверджувати, що формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР в ігровій діяльності відбувається не саме по собі і не лише як вияв спонтанних сил і можливостей дитини – це результат виховання і навчання дітей, керівництво розвитком їх діяльності з боку дорослих.

Ключові слова: *творчість, здібності, музично-творчі здібності, затримка психічного розвитку, ігрова діяльність, корекційна робота.*

Irina KUZAVA,
orcid.org/0000-0001-8087-7897
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Lutsk, Ukraine) Kuzava.Irina@eenu.edu.ua

DEVELOPMENT OF MUSICAL AND CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOLERS WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN GAME ACTIVITY

The article reveals the peculiarities of the development of musical and creative abilities of preschoolers with mental retardation in play activities. The essence of the concepts "creativity", "musical and creative abilities" is revealed and scientifically substantiated. The method of correctional work with preschool children with CPR in the classes of artistic and aesthetic cycle is presented.

It has been stated that building up to creativity is not ablame, we are in power only for some people, we are in power for all people.

It is proved that the development of musical and creative abilities can be effective if the organization of creative activity takes into account a set of interrelated factors: the possibility of the content of subjects in the creative development of personality; the presence of a system of creative knowledge that corresponds to the specific features of the subject and takes into account the age characteristics of students, specific organization of educational and cognitive activities, which involves the use of creative tasks at different stages of learning; creation of specific relations between the participants of the creative process and the foundations of creative cooperation.

Filed recommendations to teachers in the construction of correctional work with preschoolers with mental retardation: clearly adhere to the daily routine (in violation of the regime, the child must explain the erroneous behavior, not punish it); to choose a useful and interesting thing for the child, remembering that he is tired more of idleness than work, to involve the child in interesting activities, to improve the psychological state of the child, to adapt it to play role games, which will ultimately lead to overcoming social maladaptation, stress, neurosis, high anxiety

Summarizing the above, we can state that the formation of musical and creative abilities of preschool children with CPR in play activities is not in itself and not only as a manifestation of spontaneous strengths and abilities of the child – it is the result of raising a child and teaching children to guide the development of their activities. on the part of adults.

Key words: *creativity, abilities, musical-creative abilities, mental retardation, game activity, correctional work.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі національного відродження суспільства в закладах освіти України значна увага приділяється формуванню творчої, всебічно розвиненої особистості. Процес цей індивідуальний і тому потребує складної, багатогранної та копіткої роботи як педагогів, так і дитини. Ускладнюється він нині загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю усього суспільства, що важко переживає перехід до ринкової системи стосунків, із наростаючою кризою соціальної системи. Поляризація доходів, складне економічне становище більшості родин, відсутність упевненості в завтрашньому дні, з одного боку, не дають змоги концентрувати зусилля для розвитку творчої здібності, а з іншого – лише такі умови і є наймогутнішим стимулом для самореалізації особистості.

Нині наука дедалі активніше включається в розробку і вирішення проблем, що постали на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Суспільно-політична та економічна трансформація всіх сфер життя, а відповідно, суспільних відносин, зумовлює надзвичайну активність застосування психологічних знань у соціальному середовищі і у сфері освіти зокрема.

Особливо гостро постає ця проблема для тих, хто працює з дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР). У «Конвенції про права дитини» зазначається, що розумово чи фізично неповноцінна дитина має проводити повноцінне життя в умовах, які забезпечили б її гідність, сприяли упевненості в собі, полегшували б її активну участь у житті суспільства (Конвенція про права дитини, 3). Це виявляється у посиленні уваги до вдосконалення системи спеціальної освіти й навчання, спеціалізації дітей за психологічними особливостями. Ігрова діяльність дитини є своєрідною формою виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і ставлення між ними, пізнає предмети і їх функції, соціальну дійсність свого оточення.

Більш гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення ефективності викладання дисциплін естетичного циклу в закладах освіти, постійного удосконалення засобів і методів виховання творчих здібностей дітей, активного впливу на емоційну та інтелектуальну сферу вихованців засобами мистецтва.

Аналіз досліджень. Нині проблема ЗПР є однією з найважливіших. Низку досліджень у цій галузі присвячено переважно з'ясуванню етіології та особливостей розвитку пізнавальної діяльності (Т. В. Єгорова, Т. О. Власова, Г. І. Жаренкова, І. Д. Карагьозов, І. С. Марченко, В. І. Менчинська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, М. В. Рождественська, Н. М. Стадненко та ін.), пошук шляхів здійснення корекційно-розвивального впливу на таких дітей (Т. П. Вісковатова, Т. Д. Ілляшенко, Т. М. Лазоренко, Н. І. Королько, Т. В. Сак, О. П. Хохліна та ін.). На проблемі формування окремих психічних функцій у дітей із ЗПР зосередили наукові пошуки Ю. І. Дауленскене, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, Н. М. Стадненко. О. П. Хохліна та ін.

Віддаючи належне цим дослідженням, варто зауважити, що чимало важливих питань залишилось поза увагою дослідників. Зокрема, розвиток музично-творчих здібностей, які сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери молодих школярів із ЗПР. Це полягає в умінні емоційно сприймати музичні твори, творчо мислити і т.п., що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – розкрити особливості розвитку музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Головною умовою дошкільної спеціальної освіти є створення умов для розвитку емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини, формування її позитивних особистісних якостей. Ця робота здійснюється всіма фахівцями закладу дошкільної освіти в тісному взаємозв`язку на основі професійного взаємодоповнення.

У наш час проблема творчого розвитку набуває дедалі більшого значення. Розвитком творчої особистості важко керувати. Є багато чинників, що впливають на інтелектуальний розвиток,

серед них умови, в яких формується дитина, середовище, що її оточує. Однак найважливішим для творчого розвитку особистості є характер її навчальної діяльності.

Спочатку з'ясуємо суть поняття «творчість». Під творчістю найчастіше розуміють створення нових матеріальних або духовних цінностей (Філософський словник, 1986: 7). Творча діяльність є антиподом наслідування, копіювання діяльності за шаблоном, готовим взірцем, правилом, алгоритмом.

На сучасному етапі розвитку науки музична творчість уточнюється поняттям новизни творчого продукту. Так, відомий психолог Л. Виготський, визнаючи поняття «творча діяльність», підкреслював, що творчий тип діяльності дійсно спрямований на створення «нового», утім «нове» може бути не лише витвором нової речі зовнішнього світу, а й побудовою розуму чи почуття, що живуть і виявляються лише в самій людині і є новим, щодо її системи знань, способів дій, оціночних орієнтацій тощо (Виготський, 1987: 2). На основі такого підходу в науці виділяється навчально-творча діяльність, якій притаманна суб'єктивність «новизни». Творчим може бути не лише результат діяльності, а й прийоми та операції, за допомогою яких вона здійснюється.

У сучасних психологічних дослідженнях поширюється думка, що здатність до творчості не є винятковим явищем, властивим лише одиницям. Певною мірою вона властива всім людям.

Щоб ефективно розвивати творчі здібності, які є основою здійснення творчої діяльності, передусім варто з'ясувати, що вони являють собою. Дати відповідь на це непросте запитання намагалось багато дослідників, але донині немає єдиного погляду на сутність цього поняття. Значна частина психологів вважає, що здібності – це синтез властивостей та якостей особистості, що забезпечує успішність виконання певного виду діяльності.

Як відомо, здібності поділяються на загальні та спеціальні.

Загальні здібності є здібностями до загальнолюдських видів діяльності: праці, навчання, гри, спілкування. Вони притаманні всім людям. Кожна здібність є складною структурою властивостей особистості. Загальні елементарні здібності є в кожної людини: відчуття сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовленнєві здібності.

Спеціальні елементарні здібності (музичний слух) притаманні не всім людям, вони передбачають певний вплив якісних сторін психічних процесів. Ці здібності розвиваються на основі задатків у процесі навчання.

Спеціальні складні здібності (професійні) притаманні не всім людям. Вони є здібностями до певної професійної діяльності, що виникли у процесі історії людської культури.

Загальні здібності взаємопов'язані зі спеціальними. Різниця між ними порівняна. Загальні здібності за своєю сутністю виявляються в кожної людини частіше в одному, рідше в кількох видах діяльності і, залежно від цього, набувають певної спеціалізації. Вони лежать в основі спеціальних і є однією з умов їх розвитку. Творчі здібності належать до загальних, позаяк вони, як і інші види загальних здібностей, виявляються в будь-якій галузі життєдіяльності на певному рівні.

Як засвідчив аналіз наукових джерел, *музично-творчі здібності* – це індивідуально-психологічні властивості людини (Теплов, 1986: 6). Розвиток музично-творчих здібностей може бути ефективним, якщо в процесі організації творчої діяльності враховувати сукупність взаємопов'язаних між собою чинників:

– можливості змісту навчальних предметів у творчому розвитку особистості;

– наявність системи творчих знань, яка відповідає специфічним особливостям предмета та враховує вікові особливості учнів;

– специфічна організація навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає використання творчих завдань на різних етапах навчального пізнання;

– створення специфічних стосунків між учасниками творчого процесу та основ творчої співпраці.

Заклад освіти має створити умови, щоб кожна особистість змогла посилити свій творчий потенціал, підвищити рівень розвитку своїх творчих здібностей.

У вихованні творчої особистості в музичній діяльності необхідно впливати ще й на емоційну та мотиваційну сфери.

Виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток творчих здібностей дитини. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язане із соціальним і загальним психічним розвитком учня, здійснюється в контексті становлення цілісної особистості людини.

Отже, сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, уміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Спілкування з мистецтвом особливо ефективно впливає на розвиток усіх психічних процесів і здібностей. Вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного і психічного

розвитку дітей дасть змогу цілеспрямовано, без шкоди для вихованців здійснювати їх немузичне навчання і виховання.

Відомо, що мистецтво (зокрема музика) справляє на людину цілісний і особистісний вплив, який визначається передусім включенням у процес художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки людини – її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Адже особистісний вплив музики на людину зумовлений психологічним механізмом перенесення її в ситуацію, зображену композитором, коли виникає ефект ототожнення себе з героями музичного твору. Цей ефект виникає в результаті вияву своєрідного феномена: асоціативний механізм повідомляє про деяке переживання й одночасно викликає його.

У процесі роботи з такими дітьми із ЗПР особлива увага звертається не лише на зміст завдань, але й на те, як дитина поводиться під час спілкування. Розвиток пізнавальної діяльності на музичних заняттях – це, насамперед, осягнення художніх цінностей, оскільки спілкування музикою ефективно впливає на розвиток усіх психічних процесів і здібностей.

Практика свідчить, що в більшості вихованців немає відповідної підготовки до нової для них соціально-психологічної ролі, зі значними індивідуальними відмінностями в мотивації знань, умінь і навичок, що роблять навчання для одних дітей занадто легким, нецікавим, а для інших – надзвичайно важким (внаслідок цього також нецікавим). І тільки для третіх, які не завжди становлять більшість, воно є посильним і цікавим. Тому необхідне психологічне вирівнювання дітей, з погляду їх готовності до навчання шляхом «підтягування» тих, хто відстає, до тих, що встигають.

Важливо, щоб дитина дошкільного віку була забезпечена достатньою кількістю розвивальних ігор у дитячому садку і вдома та відповідним часом для таких занять. У цьому плані більш результативними є колективні ігри, які проводяться спеціалістами з ігрової терапії.

Актуальність і значущість ігрової діяльності в житті дошкільника зберігається тривалий час. З погляду на це цілеспрямований розвиток пізнавальної сфери дитини проводиться у формі ігрових тренінгів (тренінг пам'яті, мислення, уяви тощо). Такий тренінг проводиться у вільний від занять час із групою вихованців. Збираючись 2–3 рази на тиждень, дошкільники під керівництвом вихователя або психолога виконують серію завдань, спрямованих на розвиток і вдосконалення пізнавальних процесів. Обов'язковими умовами успішного тренінгу є неформальна ігрова обстановка, можливість постійного спілкування з ровесниками, доброзичлива емоційна атмосфера, використання в іграх простого, життєвого, добре знайомого матеріалу і головне – систематичний обмін учасників досвідом і враженнями від занять, що забезпечує їх суттєве взаємне збагачення новими тактиками і стратегіями впізнання навколишнього світу.

Діти із ЗПР часто страждають через те, що вони менш жваві і спонтанні, ніж діти з нормативним рівнем розвитку. Бажання вступити в контакт зі світом, відкрити чи зробити що-небудь нове сприймається ними слабше. Багато вихованців із ЗПР, на перший погляд, спокійні. На жаль, батьки цій спокійності приділяють набагато менше часу. У житті таких дітей займає основне місце гра, яка їх зацікавлює і сприяє всебічному розвитку. У процесі гри виховуються зорові якості. У таких дітей період ігрової діяльності проходить довше, ніж у звичайних дітей.

Гра дає змогу дитині виявити та продемонструвати набутий досвід, творчо переробити його, створити новий. Під час гри можна встановити ступінь розвитку мовлення, уяви. Завдяки включенню дитини в гру вдається послабити багато недоліків. Діти із ЗПР тягнуться в грі в міру своїх сил до товаришів, копіюють їх, у ній вони легко підкорюються, із задоволенням спілкуються. Вони люблять повторювати ігри.

З усієї різноманітності ігор на музичних заняттях доцільними є ігри музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі.

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Так, ігри-загадки сприяють засвоєнню, закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню в дітей навичок музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух.

Ігри «Голосно-тихо», «Швидко-повільно», «Вгору-вниз», «Луна», «Дзеркало», «Веселі діалоги» та інші доцільно проводити під час ознайомлення дітей з елементами музичної грамоти організації процесу спостереження за розвитком музики, розширення емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу.

Для відчуття дітьми швидкості руху в музиці можна використовувати гри «Швидко-повільно».

Експериментатор повідомляє:

– Діти, в кожній групі є спокійні і дуже рухливі хлопчики і дівчатка. Чим вони відрізняються?

Дошкільники відповідають:

– Спокійні діти рухаються повільно, не кричать, не пустують. Рухливі діти швидко бігають, плигають, голосно розмовляють.

Експериментатор пропонує дітям прослухану музику передати рухами пальців рук (як підкаже їм музика), для рухливих і спокійних дітей звучить мелодія поспівки «Різні діти».

Для розвитку ритмічного мелодійного слуху можна пропонувати гру «Луна». Педагог співає кілька звуків або простукує нескладний ритмічний малюнок. Діти мають повторити запропоноване (відлуння). Хто помилився, вибуває з гри.

Діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку мають невеликий емоційно-естетичний досвід, їм важко орієнтуватися у глибинному світів настроїв, втілених у музичних творах. Тому поетапне опанування дітьми основних емоційно-естетичних модальностей (сумно, радісно, весело, поетично, схвильовано, святково) має відбуватися вже з перших уроків. Для цього корисна гра «Чарівна кімната». Зокрема, ми розповідали дітям казку про чарівну кімнату, що має чудову властивість –коли в цю кімнату заходить людина, вона одразу забарвлюється в кольори і заповнюється музикою, яка так само, як і кольори, відповідає настрою того, хто зайшов. Дітям було запропоновано різні за характером твори. Після слухання можна запитати: «Який настрій у людини, яка зайшла в кімнату? Які кольори переважають у чарівній кімнаті – світлі, чи темні? Як ви вважаєте, які кольори відповідають радості, суму?» Мета такої гри – допомогти дитині свідомо звернути увагу на зв'язок музики і життя, кольору і засобів художньої виразності з характером образу, про який розповідається у творі, з тим почуттям, яке несе в собі цей образ (наприклад, чим відрізняються кольори «добра» і «зла», «радості» й «суму»).

У сюжетно-рольових іграх відбувається своєрідне входження дитини в художній світ твору. Доцільно організовувати своєрідні діалоги (експериментатора з дошкільниками, вихованців з експериментатором), завдяки яким вони розширюють знання, набувають акторських, виконавських навичок, осягають характер героя, перевтілюючись у нього, набувають здатності мислити, відчувати й мислити так, як мислить, відчуває й розмовляє герой.

Наприклад, вивчаючи образ пташки, можна запитати в дітей:

– Діти, у кого з вас вдома живе пташка? Який в неї буває настрій? Як звучить її голос, коли вона в гарному настрої? А коли вона хвора, сердита, зажурена? Кого боїться пташка, як вона себе поводить, коли вона злякалась?

Важливо, щоб діти, відповідаючи на запитання, зображали руками, інтонацією основні риси образу.

Будуючи корекційну роботу, необхідно враховувати такі чинники:

1) включення в навчальні й педагогічні загальні заняття відбувається поволі, пристосування дітей до виду діяльності вимагає тривалого часу;

2) навчальні заняття проводяться у двох напрямах: з одного боку, вони здійснюються як форма для отримання знань, з іншого – сам навчальний процес й навчальні форми спрямовують, розвивають, коригують процеси мислення, уваги, поведінку;

3) робота з виправлення порушень індивідуалізована для кожної дитини та кожної групи дитини кожної групи захворювання.

Рекомендується педагогам під час побудови корекційної роботи враховувати такі моменти:

– чітко неухильне дотримуватись режиму дня (в разі порушення режиму дитиною необхідно пояснити хибність її поведінки, а не карати її);

– вибрати дитині корисну та цікаву справу, пам'ятаючи, що вона втомлюється більше від неробства, ніж від роботи;

– залучати дитину до цікавих заходів;

– для покращення психологічного стану дитини, її адаптації необхідно проводити рольові ігри.

Кінцева мета корекційної роботи – подолання соціальної дезадаптації, стресів, неврозів, високого ступеня тривожності.

Висновки. Отже, одним із шляхів формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР є ігрова діяльність, формування якої відбувається не саме по собі і не лише як вияв спонтанних сил і можливостей дитини – це результат виховання дитини і навчання дітей, керівництво розвитком їх діяльності з боку дорослих. Через гру дитина вступає у зв'язок із навколишнім життям. Важливим етапом у розвитку музично-творчих здібностей є забезпечення корекційної роботи з дошкільниками із ЗПР, яка сприяє розвитку творчих можливостей школярів, активізуючи пізнавальну діяльність, та розвитку емоційно-вольової сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К. С. Лебединской. Москва : Педагогика, 1982. 127 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1987. 344 с.
3. Конвенція про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/
4. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів на уроках музики. *Методичні рекомендації для вчителів початкових класів спеціальних шкіл інтенсивної педагогічної корекції*. Луцьк : РВВ «Вежа». 2006. 22 с.
5. Кузава І. Б. Вплив ігрової діяльності на розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із особливими потребами. *Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в психології й педагогіці* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. Луцьк, 2009.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных спосібностей. *Избранные труды*. *В 2-х т., т. 1.* Москва : Педагогика, 1985. 328 с.
7. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

REFERENCES

1. Aktualnyie problemyi diagnostiki zaderzhki psihicheskogo razvitiya [Actual problems of diagnostics of mental retardation] / Ed. K. S. Lebedinskaya. Moscow: Pedagogika, 1982.127 p. [in Russian].
2. Vyigotskiy L. S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Ed. M. G. Yaroshevsky. M.: Pedagogika, 1987. 344 p. [in Russian].
3. Konventsiya pro prava dytyny [Convention on the Rights of the Child]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/
4. Kuzava I. B. Formuvannya hudozhno-estetichnih interesiv na urokah muzyky [Formation of artistic and aesthetic interests in music lessons]. *Methodical recommendations for primary school teachers of special schools of intensive pedagogical correction*. Lutsk, RVV “Vezha”. 2006. 22 p.
5. Kuzava I. B. Vpliv igrovoyi diyalnosti na rozvitok muzichno-tvorchih zdibnostey doshkilnikiv iz osoblivimi potrebami [Influence of playing activity on the development of musical and creative health of preschool children for special needs]. *Culture and development of specialty: myths and realities in psychology and pedagogy*: materials of the International Sciences. conf. Lutsk, 2009.
6. Teplov B. M. Psihologiya muzyikalnyih sposobnostey [Psychology of musical abilities]. Selected works: In 2 volumes, v. 1. Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p. [in Russian].
7. Filosofskiy slovnik [Philosophical dictionary]. For order. V. I. Shinkaruk. 2nd ed., Reworked. and ext. K.: Head. ed. URE, 1986. 800 p.

УДК 274/278-756(477)«199/202»(045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214516

Іван КУНДЕРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6115-499X
магістр міжкультурних досліджень, магістрант,
викладач
Рівненської духовної семінарії та академії
(Рівне, Україна) ivan.kunderenko@gmail.com

ПРОТЕСТАНТСЬКІ ДУХОВНІ ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

У статті здійснено ретроспективний огляд становлення вітчизняних духовних закладів вищої освіти, заснованих протестантськими конфесіями України. Простежується шлях від невизнаного існування до повноцінної участі в освітньому просторі. Виокремлюються напрацювання, які варто масштабувати на весь освітній простір України. Проаналізовано досягнення громадської організації «Євро-азійська акредитаційна асоціація» в аспекті виконання функцій, передбачених нереалізованим положенням статті 23 Закону України «Про вищу освіту» щодо незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Здобуття та визнання духовної освіти в репресивні часи Радянського Союзу були неможливі.

Ситуація істотно змінилась зі здобуттям незалежності, коли багато християнських та інших конфесій відкрили свої заклади вищої освіти.

Духовні заклади пройшли шлях від підпільного існування до входження в освітній простір України.

З огляду на численність духовних закладів вищої освіти з'явилася потреба у вивчені досвіду останніх як невід'ємної частини освітнього простору України. При Міністерстві освіти України створена та працює Комісія з державного визнання документів про вищу духовну освіту, а тому освіта, здобута в духовних навчальних закладах до 1 серпня 2018 року, може бути визнана Міністерством освіти і науки України, і багато випускників скористались цим процесом, тому кількість випускників із визнаною духовною освітою швидко зростає. Окрім цього, в офіційному листі Міністерства освіти і науки України від 5 липня 2018 року № 1/9-421, адресованому керівникам усіх вищих навчальних закладів, є перелік 230 духовних навчальних закладів, з яких майже 44% можна кваліфікувати як протестантські. Також у переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є категорія (04) «богослов'я» із відповідною спеціальністю (041) «богослов'я».

Проте системних досліджень повноцінного входження духовної освіти в освітній простір України проведено мало.

Ключові слова: *духовні заклади вищої освіти, визнання духовної освіти, протестантські конфесії.*

Ivan KUNDERENKO
orcid.org/0000-0002-6115-499X
MA in Inter-Cultural Studies,
Instructor
Rivne Theological Seminary and Academy
(Rivne, Ukraine) ivan.kunderenko@gmail.com

PROTESTANT "FAITH-BASED" HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS INTEGRAL PART OF UKRAINIAN EDUCATIONAL SPHERE

The overall goal of the article is to familiarize a reader with the scale and success of faith-based education in Ukraine, along with introducing "Euro-Asian theological association" to the public. Protestants of Ukraine with no governmental funding were able to allocate resources to create a good number of faith-based higher education schools. Effective law of Ukraine on "Higher education" (specifically Article 23) has a clause about independent accreditation agencies on Quality of Education. That legislative notion has never been put to practice, yet Protestant Higher Education schools have created their own Thus we also make attempts to identify ways to scale experience of the "Euro-Asian theological association" as Independent accreditation association that stands for higher education quality assurance and scale its achievements to implement unfulfilled article on independent agencies for higher education quality assurance of the Ukrainian legal system.

Theological training along with any faith-related activity was extremely limited during Communist times, so Protestants of Ukraine had to fight their way of developing higher-educational both externally and internally. Internal fight was against alleged anti-intellectualism and external fight was in learning how to build bridges between community of faith and the rest of society overcoming stereotypes from both parties. Believers did not trust the "world" that used to be oppressing remembering persecutions, and the secular society had to fight ungrounded epistemological hypotheses that scientific worldview had to be atheistic and irreligious by default. Neither of the mentioned battles are over yet.

In the official letter, issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine on July 5, 2018, under № 1/9-421 addressed to the leaders of all higher education institutions, there is a list of 230 "faith-based" schools, with about 44% qualifying as Protestant. Education obtained in "faith-based" higher schools prior to 2018 could be recognized by the MES, and many graduates went through that process, thus there is a growing in number group of graduates with recognized by the government faith-based higher education. However, not too many scholars address that issue in their research.

In the list of the specialties that is being provided by the Cabinet of ministers for the higher education, there is a category of (04) "theology", with the corresponding specialty (041) "theology". Yet truly little (if any) comparative research has been made. Thus, there is a valid demand for critical research.

Any faith-based higher education received after Aug 1 of 2018, can't be recognized by the government, but faith-based higher education schools received a track to get recognition of the schools rather than individually recognizing diplomas. Some schools went that track and some schools have chosen to serve community of faith, providing education that could be compared to "in-house" training like big corporations do for their personnel.

Thus, article in this area has scientific novelty by default.

Key words: *faith-based educational institutions, recognition of theological training, protestants.*

Постановка проблеми. В Україні діють багато закладів вищої освіти, створених релігійними організаціями. Таких закладів налічується приблизно 230, більшість із яких належать протестантським конфесіям (залежно від визначення поняття «протестантизм»). Проте, попри масштабність, маловивченість цієї царини зумовлює актуальність дослідження.

Завдяки співпраці Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) із духовними закладами вищої освіти (далі – ЗВО) й організаціями, які представляють інтереси духовних ЗВО (наприклад, громадська організація «Євро-Азійська теологічна асоціація» (далі – ГО «ЄАТА»)) (ГО «ЄАТА»: вебсторінка), існує можливість визнання здобутої духовної освіти (РІСУ, 2016: вебсторінка; МОН, 2016: вебсторінка), а духовні заклади освіти можуть отримати ліцензію МОН та пройти акредитацію своїх освітніх програм. Варто також додати, що за історію діяльності цих закладів у незалежній Україні зросла кількість випускників, які здобули богословську освіту, чимало з яких пройшли процедуру визнання дипломів у МОН.

У переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є галузь 04 «богослов'я» та передбачена спеціальність 041 «богослов'я» (Постанова КМУ, 2015). Отже, ми можемо говорити про одночасне існування в Україні двох систем: богословської освіти в духовних (конфесійних) закладах вищої освіти (де кількісно домінують протестанти) та світських закладів вищої освіти з викладанням зазначеної спеціальності. Тому нині актуально здійснювати порівняльні дослідження в аспекті особливостей забезпечення освітнього середовища світських та духовних ЗВО. Низький рівень вивченості зазначеного предметного поля та практичний брак порівняльних напрацювань зумовлюють актуальність подальших досліджень в цьому напрямі.

Релігійні організації, спершу протестантські конфесії, змогли з нуля започаткувати заклади вищої освіти, знайти та залучити необхідні ресурси, вибудувати освітні процеси та досягти відчутних результатів, до того ж усе це було зроблено без державного фінансування та врегулювання. Зокрема, була створена власна акредитаційна агенція, яка має досвід не лише формування стандартів освіти (які в 1990-х рр. імітували освітні стандарти Сполучених Штатів Америки (далі – США)), але також і швидкої акомодації та реконструкції відповідно до болонських стандартів. Тому не викликає заперечень актуальність цих студій у царині здобутків духовної освіти, а також можливість масштабування кращого досвіду та здобутків духовної освіти на освітній простір сучасної України.

Аналіз досліджень. Окремі положення цього дослідження були представлені нами на Всеукраїнській науковій конференції молодих учених і науково-педагогічних працівників (м. Умань, 16 червня 2020 р.) (Кундеренко, 2020b: 165–167); питання недискримінаційного термінотворення проаналізовані в нашій статті в «Освітньому дискурсі» (Кундеренко, 2020a: 99).

Серед інших дослідників, які приділяють увагу проблематиці духовної освіти, можна назвати таких: Р. Соловій (перший в Україні, хто здобув науковий ступінь доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.14 «богослов'я») (РІСУ: вебсторінка), у сфері його наукових інтересів сучасне протестантське богослов'я, християнство постмодерну й емергентна церква; О. Панич, чинний експерт директорату вищої освіти при МОН, розглядає широкий спектр питань вищої освіти загалом (Панич, 2019: вебсторінка), а також має особистий досвід праці в закладі вищої освіти, який був створений кількома протестантськими деномінаціями (ДХУ: вебсторінка); М. Мокієнко, розглядає взаємодію однієї із численних

протестантських конфесій з українським суспільством (Мокієнко, 2018: 488); А. Денисенко, у своїй дисертаційній роботі аналізує один із сучасних богословських напрямів – теологію визволення (Денисенко, 2019: 223), та (з огляду на особливості дослідницького поля) у сферу його інтересів також потрапляє аналіз взаємодії віряни-протестантів з українським суспільством загалом; В. Синій (ректор першого із протестантських ЗВО, що отримав ліцензію МОН), приділяє увагу місійному покликанню богословської освіти (Синій, 2020: 78–92); О. Дятлик, у своїй кваліфікаційній роботі досліджує впровадження спеціальності «богослов'я» в освітній простір України (Дятлик, 2018: 117); Ю. Решетніков, вивчає стан сучасної духовної освіти в Україні (Решетніков, 2013); В. Хромець, в окремих статтях систематизує стан духовної освіти в Україні, а у своїй дисертаційній праці досліджує історію становлення духовної освіти в Україні (Хромець, 2018: 404); Ю. Чорноморець, окрім іншого, простежує питання конфесійного викладання богослов'я у світських ЗВО (Чорноморець, 2012: вебсторінка). На противагу йому Ю. Вестель застерігає проти викладання конфесійного богослов'я у світських ЗВО (Вестель, 2011: вебсторінка).

Зважаючи на невисокий рівень вивченості окресленої теми та з огляду на новизну процесів в освітньому середовищі України, наша студія є актуальною та покликана заповнити прогалини в дослідженні цієї теми.

Мета статті – здійснити ретроспективний огляд становлення духовних закладів вищої освіти, заснованих протестантськими конфесіями, від невизнаного існування (на момент здобуття Україною незалежності) до повноцінної участі в освітньому просторі України (у наш час), з подальшою можливістю масштабувати найкращі досягнення з досвіду цих закладів.

Виклад основного матеріалу.

Становлення протестантської духовної освіти в незалежній Україні

Унаслідок переслідувань атеїстичної влади Радянського Союзу всіх незгідних із комуністичною ідеологією в ті часи процес здобуття духовної (або богословської) освіти був надзвичайно ускладнений (Висоновець, 2015: вебсторінка). Ми можемо стверджувати, що всі наявні духовні заклади вищої освіти в тому вигляді, як ми знаємо їх зараз, є новими. У радянський період буття християнських, зокрема протестантських, конфесій провадилася неофіційна (а часом підпільна) несистематична діяльність релігійних громад із навчання вірян. Після здобуття Україною незалежності в 1991 р. багато релігійних конфесій заснували свої заклади освіти (Дятлик, 2018: 117). Варто зауважити, що спершу ці освітні заклади були створені окремими конфесіями незалежно одна від одної заради задоволення власних потреб, проте іноді були спроби реалізації спільних проєктів між кількома конфесіями. Так, у 1991 р. розпочав свою діяльність Донецький біблійний коледж, який згодом був перейменований у Донецький християнський університет (ДХУ: вебсторінка). До створення цього навчального закладу долучилися декілька протестантських церковних об'єднань. На жаль, із 2014 р. приміщення навчального закладу, що розташоване в Донецьку, захоплено проросійськими бойовиками, тому навчальний заклад тимчасово не може здійснювати свою діяльність.

Звісно, можливостями, які з'явилися у християнських конфесій у період незалежності України, скористались не лише християни протестантського віровизнання, але й католики, православні та віряни інших релігій.

На початку 1990-х рр. попит у середовищі вірян-протестантів на духовне навчання був шалений. Вступний конкурс був декілька людей на місце, водночас форма навчання переважно була денною, а більшість духовних ЗВО очікувала від студентів проживання в кампусі. Проте практично одразу з моменту свого виникнення духовні заклади вищої освіти зіткнулись із внутрішнім опором, частково зумовленим явищем антиінтелектуалізму. На цьому наголошує С. Санніков (Санніков, 2020) – один із піонерів заснування духовних закладів вищої освіти в Україні.

Явище подолання антиінтелектуалізму у протестантському середовищі в незалежній Україні

Уважний аналіз нечисленної (з огляду на невивченість цієї теми) вітчизняної літератури щодо явища антиінтелектуалізму у протестантському середовищі демонструє значну розбіжність оцінок дослідників щодо природи та витоків антиінтелектуалізму, поширення цього явища тощо. Наприклад, Д. Бінцаровський наголошує на теологічних причинах (Бінцаровський, 2013: 212–228) дистанціювання окремих вітчизняних протестантів від активної участі в житті суспільства, що, зокрема, призводить до свідомого відкидання інтелектуального життя як прояву невірності, або світськості. Проте О. Висоневець (в історичному огляді) говорить про штучним чином створені умови, коли радянська влада не допускала вірян-протестантів до здобуття вищої освіти (Висоновець, 2015: вебсторінка). Ми вважаємо,

що існування цілих схем репресивних дій стосовно християн – вступників у виші та християн – здобувачів вищої освіти доводить, що серед християн-протестантів траплялись систематичні спроби здобуття вищої освіти, тому ми не можемо цілковито погодитися із припущеннями Д. Бінцаровського стосовно природи антиінтелектуалізму та його витоків, адже ми не поділяємо його тезу, що відкидання інтелектуального життя є частиною протестантської тотожності окремих груп, які він досліджує. Водночас ми погоджуємось із його спостереженням щодо обережного або незбалансованого ставлення окремих протестантів України до взаємодії із суспільством, зокрема в інтелектуальному середовищі.

М. Черенков у 2013 р. констатував, що вітчизняні протестанти здійснили перехід від маргінальності до свідомої соціалізації в пострадянському та постхристиянському суспільстві (Черенков, 2008: 3–10), передбачили певні процеси, зокрема визнання духовної освіти.

Наприклад, у найчисленнішій протестантській конфесії України – Всеукраїнському союзі церков євангельських християн-баптистів – діє декілька духовних ЗВО. Таврійський християнський інститут (ТХІ: вебсторінка), зокрема, обрав шлях ліцензування в МОН, отже, став частиною освітнього простору України. Інші духовні ЗВО, засновані Союзом, не ухвалили остаточного рішення щодо ліцензування закладу освіти й акредитації освітніх програм. Серед декількох семінарій, що діють при Союзі, можна виокремити дві, які мають протилежний погляд щодо філософії своєї освітньої діяльності, – Українська баптистська теологічна семінарія (далі – УБТС) (УБТС: вебсторінка), яка обрала шлях практичної підготовки служителів, Київська богословська семінарія (далі – КБС) (КБС: вебсторінка), яка зосередилась на передачі класичного академічного богослов'я. УБТС уважає, що КБС надто схоластична, а КБС переконана, що УБТС має брак теоретичної підготовки. Опосередковано обидва заклади є частиною освітнього простору України, проте в разі винесення позитивного рішення щодо ліцензування закладу освіти й акредитації освітніх програм виклики, з якими вони стикнуться, будуть різними.

Ми погоджуємось із висновками О. Українця, що світовому, зокрема й українському, суспільству притаманний антиінтелектуалізм загалом (Українець, 2020: вебсторінка), а тому небезстороннє твердження про це явище, властиве лише протестантський спільноті, є необ'єктивним, отже, може мати ознаки стигматизації й упередженого маркування.

Ми схильні сприймати, що доведеним є лише факт історично зумовленого антагонізму між українськими протестантами та репресивним радянським устроєм, вияви цього явища в сучасному церковному середовищі як спадок від попередніх поколінь. Проте ми вважаємо, що неможливо реконструювати витоки явища українського протестантського антиінтелектуалізму, напрацювати інструмент розмежування загальносуспільного антиінтелектуалізму та власне протестантського.

Д. Бінцаровський обстоює думку, що маркер антиінтелектуалізму – богословські вірування, незміна вірність яким тотожна збереженню віри. Спробуємо спростувати це припущення. Нами було проведено анонімне опитування-анкетування пасторів зазначеного Союзу церков. Одне із запропонованих питань звучало так: Чи у Вашій церкві є люди з духовною освітою?

Таблиця 1

Варіанти відповіді:	Відповіді у %
Так, є декілька людей.	78,8
Так, є, але один чи двоє.	17,2
Ні, немає, проте хотілось би.	2,6
Ні, немає, і не знаю, чи треба.	1,3
Ні, немає і не треба.	0

Отже, у 96% церков ВСЦ ЄХБ є віряни з духовною освітою. Жоден із пасторів не виступів проти духовної освіти загалом, лише 1,3% виявили сумнів у необхідності кадрів із духовною освітою в їхніх громадах.

Досягнення громадської організації «Євро-Азійська теологічна асоціація»

Одним із головних досягнень ГО «ЄАТА» можна назвати те, що протестанти суттєво випередили час, створили відповідник передбаченого українським законодавством «незалежного агентства оцінювання якості освіти». Фактично одразу після заснування перших духовних ЗВО в 1990–1995 рр. постали питання створення освітніх стандартів, співпраці закладів і взаємного визнання освіти, тому між новоствореними духовними ЗВО в 1993 р. розпочались перші консультації із цих питань, була визнана необхідність створення незалежної акредитаційної асоціації. Ця міжденомінаційна організація стала частиною світової освітньої спільноти подібних організацій, нині в Україні представлена ГО «ЄАТА».

Наступним досягненням ГО «ЄАТА» варто назвати гнучкість у розробленні та швидкій адаптації вимог. Відзначимо, що до заснування ГО «ЄАТА» багато протестантських навчальних закладів прагнули копіювати закордонні освітні

стандарти (розрахунок кредитного навантаження й інші академічні стандарти із практики діяльності духовних навчальних закладів США), проте управлінську модель або адаптували під конфесійні вимоги, або наближали до культурно прийнятних в Україні форм (Санніков, 2020). Це було зумовлено тісними контактами на особистісному рівні серед членів протестантських спільнот із простором духовної освіти у США.

Зауважимо, що в освітньому просторі США більшість духовних закладів вищої освіти мають подвійну акредитацію освітніх програм: державну й незалежної богословської агенції. Проте в зазначеному наслідуванні «американських» стандартів більше зверталась увага на акредитацію незалежної богословської агенції, а сам факт, що такі богословські школи мають ще й практику визнання духовної освіти на державному рівні, не був визначальним (Санніков, 2020). Перші вимоги та стандарти духовної освіти, розроблені ГО «ЄАТА», охоплювали денну форму навчання на освітньому рівні «бакалавр», а також мали орієнтиром стандарти якості освіти, притаманні США, лише пізніше фокус був переведений на стандарти Болонського процесу. Від моменту створення духовних закладів освіти в кожному з них окремо й у співпраці з ГО «ЄАТА» мали бути створені та прописані власні стандарти вищої освіти, вимоги до бібліотеки, викладачів, інфраструктури, напрацьована термінологія, а також постали специфічні виклики та навіть утворилася власна освітня субкультура.

Іншим вагомим здобутком ГО «ЄАТА» є демонстрація можливості та побудови самодостатньої освіти, яка існує без державного регулювання та фінансування. Якщо приватні вищі навчальні заклади в Україні від початку свого існування орієнтуються на «ринок освітніх послуг», світовий обсяг якого становить понад 4 трл дол. США (Cavanagh et al., 2013), вищі навчальні заклади державної власності змушені орієнтуватися на прибутковість та ринкову економіку. Заклади вищої освіти, створені протестантами України, не є джерелом прибутку (Перхай, 2020) і не залежать від державного фінансування, а здебільшого існують із метою задоволення конфесійних і міжконфесійних потреб.

Кількісні показники духовних ЗВО

За статистикою, лише 1% населення України позиціонують себе як «протестанти» (Центр Разумкова, 2020: вебсторінка), тому понад 100 духовних ЗВО лише серед протестантів (усі були створені в часи незалежності) насправді є показовим числом, яке демонструє досвід, що потребує особливого вивчення. Загальна кількість духовних закладів вищої освіти, які діють в Україні для широкого загалу людей, може бути несподіваною. Для розуміння масштабності цього явища варто звернути увагу на лист МОН від 5 липня 2018 р., який адресований керівникам ЗВО (Лист МОН, 2018). Зазначений лист супроводжується переліком духовних закладів освіти, де згадуються 230 духовних вищих закладів освіти, серед них понад 100 протестантських закладів. Для порівняння: за інформацією Держстату, станом на 2018–2019 н. р. в Україні налічувалося 282 «світські» університети, академії та інститути (Горбань, 2020: вебсторіка).

Якісний рівень випускників протестантських ЗВО

Кількість випускників таких закладів освіти невпинно зростає. Більшість із них займає активну соціальну позицію та є дієвими віряни в своїх громадах. З моменту заснування цих закладів аж донедавна державою не визнавався факт завершення навчання у таких закладах як отримання освіти відповідного рівня. До того ж і саме навчання було побудоване заради задоволення внутрішніх потреб. Така дихотомія призводила до того, що протягом тривалого часу духовні навчальні заклади йшли своїм шляхом розвитку: формувалося власне бачення освіти, ресурси переважно залучалися завдяки волонтерству або благодійним внескам. Освітні процеси відповідали потребам спільноти віри і ресурсним можливостям. Водночас результати навчання, фаховий рівень випускника мали задовольняти очікування релігійних громад, студентів, викладачів, спонсорів навчання – тобто всіх «стейкхолдерів».

Варто зазначити, що визнання духовної освіти в МОН здійснює Комісія з державного визнання документів про вищу духовну освіту (МОН, 2016: весторінка). Окрім цього, випускники духовних ЗВО можуть продовжувати здобуття освіти на подальших освітніх рівнях (Лист МОН, 2018).

Можливості для духовних ЗВО та їхніх випускників

У цьому напрямі здійснюється різновекторна робота. Зокрема, серед досягнень ГО «ЄАТА» участь в імплементації спеціальності «богослов'я» в українську національну систему освіти. ГО «ЄАТА» сумісно з Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова запускають проєкт спільних освітніх програм за спеціальністю «богослов'я», а також відкривають інтегровану докторську програму з богослов'я.

У своїй кваліфікаційній роботі О. Дятлик зазначає, що до 2017 р. в Україні налічувалося менше

10 професорів богослов'я з акредитованими/визнаними докторськими ступенями з богослов'я. Усі вони отримали докторські ступені в західних навчальних закладах, дипломи деяких із них були визнані Міністерством освіти України тільки у грудні 2016 р. 28 квітня 2017 р. вперше в історії незалежної України відбувся успішний захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.14 «богослов'я» (Дятлик, 2018: 117).

Ситуація істотно змінилась у 2016 р., коли (у результаті ухвалення Закону України «Про вищу освіту» у редакції 2014 р.) при Міністерстві освіти України була створена Комісія з державного визнання документів про вищу духовну освіту (РІСУ, 2016: вебсторінка). До її складу увійшли представники Міністерства освіти і науки України, Громадської ради з питань співпраці із церквами та релігійними організаціями, представники релігійних громад, а також вищих навчальних закладів, що мають ліцензію на здійснення освітньої діяльності в галузі знань «богослов'я» (МОН, 2016: вебсторінка).

Отже, в Україні склались дві системи: богословська освіта в духовних (конфесійних) закладах вищої освіти (де кількісно домінують власне протестанти) та світські заклади вищої освіти та викладання зазначеної спеціальності (МОН, 2016: вебсторінка), оскільки, окрім спеціалізованих закладів духовної освіти, у переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є галузь (04) «богослов'я» та передбачена спеціальність (041) «богослов'я» (Постанова КМУ, 2015).

На початку нашої статті ми згадували лист МОН у контексті чисельності духовних ЗВО, водночас провідною темою зазначеного листа є механізм вступу у ЗВО випускників духовних закладів. Випускники духовних ЗВО мають дві можливості: пройти процедуру визнання «духовної освіти» (здобута до 1 серпня 2018 р.) у профільному міністерстві, або продовжувати навчання на наступному освітньому рівні за рішенням спеціалізованої вченої ради закладу освіти.

Після 1 серпня 2018 р. перед духовними ЗВО декілька можливих векторів розвитку: шлях ліцензування закладу вищої освіти й акредитації освітніх програм для цілковитої інтеграції в освітній простір України; свідоме рішення продовжувати задовольняти потреби суто спільноти віри та розвиватися своїм шляхом (МОН, 2016: вебсторінка).

Висновки. Від початку свого фактичного існування духовна освіта в Україні мала деякі відмінності від традиційної, або «світської», освіти. Остання мала пройти процес переосмислення та трансформації, а духовна освіта (якщо не брати до уваги її наявність у радянський час) мала практично з нуля сформувати своє розуміння духовної освіти загалом, з усіма її складниками.

Отже, протестантським конфесіям вдалось пройти процес становлення та розвитку освіти без державного втручання та фінансування. Також протестанти змогли сформувати власну акредитаційну агенцію, яка вже продемонструвала здатність адаптувати стандарти від «американських» до «болонських».

Незважаючи на постійні спроби маркування й іноді упереджене ставлення до духовної освіти з боку освітян, дуже тісний внутрішній релігійний зв'язок поставив духовну освіту в дуже вигідне становище, коли процеси, стандарти та результати якості освіти більше орієнтувались або на «потреби ринку», тобто конфесійні або міжконфесійні потреби, на «стейкхолдерів». Також духовна освіта брала до уваги найкращі практики інших країн (Дятлик, 2020).

Отже, з огляду на численність духовних ЗВО, на масштабність духовної освіти в України, на подолані проблеми, на затверджені механізми визнання духовної освіти, ми маємо сприймати духовні ЗВО як невід'ємну частину освітнього простору України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бінцаровський Д. Протестантизм без Реформації. *Філософська думка.* 2013. IV. С. 212–228.
2. В Україні відбулася перша габілітація докторської дисертації з богослов'я. *Релігійно-інформаційна служба України :* вебсайт. URL: https://risu.org.ua/ua/index/all_news/culture/theology/66834 (дата звернення: 28.07.2020).
3. Вестель Ю. Теологія як наука і предмет викладання: на шляху до концепції світської теологічної освіти в Україні. *Релігія в Україні :* вебсайт. URL: https://www.religion.in.ua/main/daycomment/11403-teologiya-yak-nauka-i-predmet-vikladannya-na-shlyaxu-do-koncepciyi-svitskoyi-teologichnoyi-osviti-v-ukrayini.html (дата звернення: 28.07.2020).
4. Висоновець О. Репресивна політика радянської влади щодо дітей вірних Євангельської християн-баптистської церкви в УРСР (60–80-ті рр. XX ст.). *Релігія в Україні :* вебсайт. URL: https://www.religion.in.ua/main/history/28710-represivna-politika-radyanskoyi-vladi-shhodo-ditej-virnix-yevangelskoyi-xristiyan-baptistskoyi-cerkvi-v-ursr-6080-ti-rr-xx-st.html (дата звернення: 28.07.2020).
5. Всеукраїнський союз церков євангельських християн-баптистів : офіційний вебсайт. URL: https://www.baptyst.com/ (дата звернення: 28.07.2020).

6. Горбань Ю. Чи дійсно в Україні забагато університетів і що з ними робити? *Укрінформ :* вебсайт URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2818883-ci-dijsno-v-ukraini-zabagato-universitetiv-i-so-z-nimi-robiti.html (дата звернення: 28.07.2020).

7. Гордеев О. Историк Елена Панич о мифах, ненависти и христианстве. *Релігійно-інформаційна служба України :* вебсайт. URL: https://risu.org.ua/ua/index/monitoring/society_digest/54222 (дата звернення: 28.07.2020).

8. Денисенко А. Теологія визволення: критичний аналіз : дис. … докт. філос. наук: 09.00.14. Київ, 2019. 223 с.

9. Дипломи духовних навчальних закладів України матимуть державне визнання. *Релігійно-інформаційна служба України :* вебсайт. URL: https://risu.org.ua/ua/index/all_news/culture/theology/64053 (дата звернення: 28.07.2020).

10. До уваги випускників і працівників вищих духовних навчальних закладів. *Міністерство освіти та науки України :* офіційний вебсайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-povidomlennya-2016-10-26-do-uvagi-vipusknikiv-i-praczivnikiv-vishhix-duxovnix-navchalnix-zakladiv! (дата звернення: 28.07.2020).

11. Донецький християнський університет : офіційний вебсайт. URL: http://www.dcu.org.ua/ (дата звернення: 28.07.2020).

12. Дятлик О. Впровадження та інтеграція освітніх програм спеціальності «богослов'я» у систему вищої освіти України: управління інноваційним проєктом : магістерська дипломна робота: 073. Київ, 2018. 117 с.

13. Дятлик Т. Опитувальна бесіда з Тарасом Дятликов, PhD, проведена Іваном Кундеренко / Особистий архів.

14. Євро-азійська акредитаційна асоціація : офіційний вебсайт. URL: https://e-aaa.org (дата звернення: 28.07.2020).

15. Київська Богословська семінарія : офіційний вебсайт. URL: https://ktsonline.org/ (дата звернення: 28.07.2020)

16. Конфесійна та церковна належність громадян України (січень 2020 р., соціологія). 2020. *Разумков Центр :* вебсайт. URL: http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/konfesiina-ta-tserkovna-nalezhnist-gromadian-ukrainy-sichen-2020r (дата звернення: 28.07.2020).

17. Кундеренко І. Духовна освіта у протестантських навчальних закладах України: до проблеми формулювання понять. *Освітній дискурс*. 2020. № 24 (6). С. 99–110. DOI: 10.33930/ed.2019.5007.24(6)-8.24(6)-7.

18. Кундеренко І. Духовні заклади вищої освіти як складова освітнього простору України. *Сільськогосподарські, біологічні, економічні, загальноосвітні та технічні науки* : збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції молодих учених і науково-педагогічних працівників. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. С. 165–167.

19. Мокієнко М. П'ятидесятництво: особливості богословської та соціальної ідентифікації : дис. … докт. філос. наук: 09.00.14. Київ, 2018. 488 с.

20. Панич О. Про оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. 2019. *Osvita.ua :* вебсайт. URL: https://osvita.ua/vnz/64944/ (дата звернення: 28.07.2020).

21. Перхай Річард. Опитувальна бесіда з Річардом Перхай, PhD, проведена Іваном Кундеренко / Особистий архів.

22. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF (дата звернення: 28.07.2020).

23. Решетніков Ю. Статус богословської освіти в Україні в контексті подальшої гармонізації державно-конфесійних відносин. *Актуальні проблеми державного управління*. 2013. Вип. 1. С. 132–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_1_38 (дата звернення: 28.07.2020).

24. Санніков С. Опитувальна бесіда із Сергієм Санніковим, PhD, проведена Іваном Кундеренко / Особистий архів.

25. Синій В. Теорії про місійне покликання богословської освіти в пострадянському протестантизмі. *Освітній дискурс.* № 23. С. 78–92. DOI: 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-7.

26. Таврійський християнський інститут, РО : офіційний вебсайт. URL: https://tci.org.ua/ (дата звернення: 28.07.2020).

27. У МОН розпочала роботу Комісія з державного визнання документів про наукові ступені та вчені звання про вищу духовну освіту. *Міністерство освіти та науки України :* офіційний вебсайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-09-08-zustrich-08-09-2016 (дата звернення: 28.07.2020).

28. Українець О. Антиінтелектуалізм як нова українська політика. *Курс. Новини Івано-Франківська :* вебсайт. URL: https://kurs.if.ua/blog/antyintelektualizm-yak-nova-ukrayinska-polityka (дата звернення: 28.07.2020).

29. Українська Баптистська теологічна семінарія *:* офіційний вебсайт. URL: http://ubts.org.ua/ (дата звернення: 28.07.2020).

30. Хромець В. Богословська освіта як феномен релігійного та світського освітнього простору України : дис. … докт. філос. наук. Київ. 404 с.

31. Черенков М. Соціокультурний вплив ідей реформації на соціально- богословську ідентифікацію українського євангельського протестантизму. *Мультиверсум. Філософський альманах :* збірник наукових праць. 2008. Вип. 67. С. 3–10. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/71779 (дата звернення: 28.07.2020).

32. Чорноморець Ю. Яке майбутнє теології в Україні? *Релігія в Україні. :* вебсайт. URL: https://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/18395-yake-majbutnye-teologiyi-v-ukrayini.html (дата звернення: 28.07.2020).

33. Щодо надання роз'яснення : лист МОН України від 5 липня 2018 р. № 1/9–421. *Міністерство освіти та науки України.* URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05072018-19-421-shodo-nadannya-rozyasnennya (дата звернення: 28.07.2020).

34. *Cavanagh S. Global Education Market Tops $4 Trillion, Analysis shows. Edweek :* вебсайт. URL: https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/size_of_global_e-learning_market_44_trillion_analysis_says (дата звернення: 28.07.2020).

REFERENCES

1. Bintsarovskyi D. Protestantyzm bez Reformatsii [Protestantism without Reformation] *Philosophical thought*, IV (2013). pp. 212–228 [in Ukrainian].
2. V Ukraini vidbulasia persha habilitatsiia doktorskoi dysertatsii z bohoslovia [First doctoral habilitation in theology studies took place in Ukraine]. *Religious-informative service of Ukraine* : URL: https://risu.org.ua/ua/index/all_news/culture/theology/66834/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
3. Vestel Yu. Teolohiia yak nauka i predmet vykladannia: na shliakhu do kontseptsii svitskoi teolohichnoi osvity v Ukraini [Theology as science and an university class – on the way to a scholar concept of theological education in Ukraine]. *Religion in Ukraine.* URL: https://www.religion.in.ua/main/daycomment/11403-teologiya-yak-nauka-i-predmet-vikladannya-na-shlyaxu-do-koncepciyi-svitskoyi-teologichnoyi-osviti-v-ukrayini.html (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
4. Vysonovets O. Represyvna polityka radianskoi vlady shchodo ditei virnykh Yevanhelskoi khrystyian-baptystskoi tserkvy v URSR (60–80-ti rr. KhKh st.) [Repressive policy of the Soviet government concerning children raised in the families of Evangelical Christians-Baptists in Soviet Ukraine (1960–1980)]. *Religion in Ukraine.* URL: https://www.religion.in.ua/main/history/28710-represivna-politika-radyanskoyi-vladi-shhodo-ditej-virnix-yevangelskoyi-xristiyan-baptistskoyi-cerkvi-v-ursr-6080-ti-rr-xx-st.html (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
5. Vseukrainskyi soiuz tserkov yevanhelskykh khrystyian-baptystiv [All-Ukrainian Union of the churches of Evangelical Christians-Baptists. *Official web-page.* URL: https://www.baptyst.com/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
6. Horban Yu. Chy diisno v Ukraini zabahato universytetiv i shcho z nymy robyty? [Are there too amany Universities in Ukraine and what shall be done towards them?] *Ukrinform* : webpage. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2818883-ci-dijsno-v-ukraini-zabagato-universitetiv-i-so-z-nimi-robiti.html (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
7. Hordeiev O. Ystoryk Elena Panych o myfakh, nenavysty y khrystyanstve. *Religious-informative service of Ukraine* : webpage. URL: https://risu.org.ua/ua/index/monitoring/society_digest/54222/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
8. Denysenko A. Dysertatsiia: Teolohiia vyzvolennia: krytychnyi analiz [Liberation theology: critical analysis]: PhD dissertation: 09.00.14 / Drahomanova National University – Kyiv, 2019. 223 pages [in Ukrainian].
9. Dyplomy dukhovnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy matymut derzhavne vyznannia [Diplomas of theological educational institutions of Ukraine will have state recognition]. *Religious-informative service of Ukraine.* URL: https://risu.org.ua/ua/index/all_news/culture/theology/64053 (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
10. Do uvahy vypusknykiv i pratsivnykiv vyshchykh dukhovnykh navchalnykh zakladiv [To the attention of graduates and employees of higher theological educational institutions]. *Official web-page "Ministry of Education and Science of Ukraine".* URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-povidomlennya-2016-10-26-do-uvagi-vipusknikiv-i-praczivnikiv-vishhix-duxovnix-navchalnix-zakladiv! (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
11. Donetskyi Khrystyianskyi Universytet [Donetsk Christian University] *Official webpage.* URL: http://www.dcu.org.ua/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
12. Diatlyk O. Vprovadzhennia ta intehratsiia osvitnikh prohram spetsialnosti "bohoslovia" v systemu vyshchoi osvity Ukrainy: upravlinnia innovatsiinym proektom : mahisterska dyplomna robota [MA thesis – Implementation and integration "theology" educational program into the system of higher education of Ukraine – managing innovative project] : 073 / National Academy of pedagogical science of Ukraine, State Higher Education Institution University of educational management Diatlyk Olha – Kyiv, 2018. – 117 pages [in Ukrainian].
13. Diatlyk Taras Opytuvalna besida z Tarasom Diatlykov, PhD, provedena Ivanom Kunderenko [Interview with Dr. Taras Diatlyk, conducted by Ivan Kunderenko. *Personal archive* [in Ukrainian].
14. Ievro-aziiska akredytatsiina asotsiatsiia [Euro-Asian accreditation Association: official webpage]. *Official webpage.* URL: https://e-aaa.org (access date: 28.07.2020) [in Russian].
15. Kyivska Bohoslovska Seminariia [Kyiv Theological Seminary] *Official web-page.* URL: https://ktsonline.org/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
16. Konfesiina ta tserkovna nalezhnist hromadian Ukrainy [Confessional and religiousus affiliation of Ukrainian citizens) (January 2020, sociology) *Razumkov Sociological Centre*. – 2020. – Webpage. URL: http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/konfesiina-ta-tserkovna-nalezhnist-gromadian-ukrainy-sichen-2020r (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
17. Kunderenko I. Dukhovna osvita v protestantskykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: do problemy formuliuvannia poniat [Concerning proper use of terminology in dealing with "faith-based educational institutions" of Ukraine created by the protestants]. *Educational discourse* – 2020. – № 24. pp. 99–110. Webpage. URL: doi: 10.33930/ed.2019.5007.24(6)-8.24(6)-7 (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].
18. Kunderenko I. Dukhovni zaklady vyshchoi osvity yak skladova osvitnoho prostoru Ukrainy. [Faith-based educational institutions as a part of educational sphere of Ukraine]. *Agricultural, biological, economic, educational and technical sciences*. Collection of the Materials of the All-Ukrainian scientific conference of young scholars and scientific-educational workers – Uman: VPTs "Vizavi", 2020. – pages 165–167 [in Ukrainian].
19. Mokiienko M. Dysertatsiia: Piatydesiatnytstvo: osoblyvosti bohoslovskoi ta sotsialnoi identyfikatsii [PhD thesis: Pentecostalism: features of theological and social identification] : PhD dissertation: 09.00.14 / Drahomanova National University – Kyiv, 2018. – 488 pages [in Ukrainian].
20. Panych O. Pro otsiniuvannia ta zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [About screening and higher education quality assurance] [Electronic resource] *osvita.ua*. – 2019. – Webpage. URL: https://osvita.ua/vnz/64944/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

21. Perkhai Richard. Interview with Dr. Richard Perkhai conducted by Ivan Kunderenko. *Personal archive* [in Ukrainian].

22. Postanova KMU vid 29.04.2015 № 266 "Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity" [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 266 "On approval of the list of branches of knowledge and specialties in which higher education seekers are trained" of April 29, 2015] Verkhovna Rada Ukrainy. 2020. Webpage. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

23. Reshetnikov Yu. Ctatus bohoslovskoi osvity v Ukraini v konteksti podalshoi harmonizatsii derzhavno-konfesiinykh vidnosyn [Status of theological education in Ukraine in the context of further harmonization of state-confessional relations]. *Relevant issues of state-level administration.* 2013. № 1. Pp. 132–137. Webpage. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_1_38 (access date: 28.07.2020).

24. Sannikov Serhii. Interview with Dr. Serhii Sannikov conducted by Ivan Kunderenko]. *Personal archive* [in Ukrainian].

25. Synii V. Teorii pro misiine poklykannia bohoslovskoi osvity u postradianskomu protestantyzmi [Theories of the missionary vocation of theological education in post-soviet Protestantism]. *Educational discourse*. № 23. Pp. 78–92. Webpage. URL: doi: 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-7 (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

26. Official web-page "RO Tavriiskyi khrystyianskyi Instytut" [Religious organization Tavriiskyi Christian Institute: official web-page]. веб-сайт. URL: https://tci.org.ua/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

27. U MON rozpochala robotu Komisiia z derzhavnoho vyznannia dokumentiv pro naukovi stupeni ta vcheni zvannia pro vyshchu dukhovnu osvitu [The Commission for State Recognition of Documents on Scientific Degrees and Academic Titles on Higher Theological Education has started working at the Ministry of Education and Science] *Official web-page "Ministry of Education and Science"*. 2016. Webpage. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-09-08-zustrich-08-09-2016 (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

28. Ukrainets O. Antyintelektualizm yak nova ukrainska polityka [Anti-intellectualism as a new Ukrainian policy] [Electronic resource]. *News of Ivano-Frankivsk "Course"*. Webpage. URL: https://kurs.if.ua/blog/antyintelektualizm-yak-nova-ukrayinska-polityka/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

29. Ukrainska Baptystska Teolohichna Seminariia [Ukrainian Baptist Theological Seminary]. *Official web-page* : URL: http://ubts.org.ua/ (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

30. Khromets V. Bohoslovska osvita yak fenomen relihiinoho ta svitskoho osvitnoho prostoru Ukrainy [PhD Thesis: Theological education as a phenomenon of religious and secular education in Ukraine] : PhD dissertation: 09.00.11 / Drahomanova National University – Kyiv – 404 pages [in Ukrainian]

31. Cherenkov M. Sotsiokulturnyi vplyv idei reformatsii na sotsialno- bohoslovsku identyfikatsiiu ukrainskoho yevanhelskoho protestantyzmu [Socio-cultural impact of Reformation's idea on sociological and theological self-identification of Ukrainian Evangelical Protestantism]. *Multyversum. Philosophical almanac: collection of scientific articles.* № 67. – pp. 3–10. – Webpage. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/71779 (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

32. Chornomorets Yu. Yake maibutnie teolohii v Ukraini? [What's the future holds for thelogy in Ukraine?]. *Religion in Ukraine* : Webpage. URL: https://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/18395-yake-majbutnye-teologiyi-v-ukrayini.html (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

33. Shchodo nadannia roziasnennia. Lyst MON Ukrainy vid 05.07.2018 № 1/9-421 ["On providing clarification", letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Webpage. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05072018-19-421-shodo-nadannya-rozyasnennya (access date: 28.07.2020) [in Ukrainian].

34. Cavanagh S. Global Education Market Tops $4 Trillion, Analysis shows. *Edweek* : Webpage. URL: https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/size_of_global_e-learning_market_44_trillion_analysis_says (access date: 28.07.2020).

УДК 37.013.42:378.132
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214517

Наталія ПИЛЮК
orcid.org/ 0000-0002-5500-3044
здобувач кафедри соціальної роботи
та педагогіки вищої школи
Волинського національного
університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) piluknata@gmail.com

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті актуалізується проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах. Визначено поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах», яку тлумачимо як інтегральну характеристику особистості, що характеризує його здатність до здійснення діяльності, спрямованої на збереження здоров'я учнів з психофізичними порушеннями в освітньому процесі та формування у них навичок збереження і зміцнення власного здоров'я. Представлені компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах: мотиваційно-ціннісний (здатність студента мотивувати себе на набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок та формування компетентності у питаннях соціальної роботи/педагогіки з реалізації здоров'язберігаючих технологій), когнітивний (система загальнопрофесійних знань щодо сутності, мети, принципів, завдань, методів та технологій соціальної роботи і їх осмислення, присвоєння і застосування в процесі вирішення професійних завдань; інтегровано-предметних знань про специфіку соціальної роботи з дітьми з порушеннями у розвитку та інвалідністю; методичних знань про застосування технологій соціальної роботи з дітей з порушеннями у розвитку), діяльнісний (уміння та навички реалізації принципів здоров'язбереження у професійній діяльності; планування, організації та реалізації технологій здоров'язбереження з дітьми з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку, оцінки їх ефективності; створювати і підтримувати позитивний психологічний клімат у дитячому колективі; розвивати комунікативні навички, формувати культуру здоров'язбереження та соціальну культуру учнів; визначати конкретні цілі втручання та реалізувати їх з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів та із застосуванням творчого підходу; надавати першу медичну допомогу). Подано змістову характеристику кожного з критеріїв. У статті розглянуто питання оцінювання сформованості готовності до діяльності. Для цього виділено критерії сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах (мотиваційно-аксіологічний, знаннєвий, діяльнісно-практичний), що розписані за відповідними показниками, та три рівні сформованості готовності (продуктивний, достатній, репродуктивний). Для кожного рівня подано змістове наповнення.

Ключові слова: *готовність до здоров'язберігаючої діяльності, спеціальні загальноосвітні заклади, компоненти готовності. критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності.*

Natalia PYLIUK
orcid.org/0000-0002-5500-3044
Postgraduate of the department
of social work and pedagogy
of higher school Lesya Ukrainka
Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) piluknata@gmail.com

STRUCTURE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS PREPAREDNESS FOR HEALTH ACTIVITIES IN SPECIAL GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article highlights the problem of forming the readiness of future social educators for health-preserving activities in special secondary schools. The concept of future social pedagogues readiness for health-preserving activity in special general educational institutions is defined, which is interpreted as an integral characteristic of personality, which characterizes its ability to carry out activities aimed at preserving the health of students with psychophysical disorders in the educational process and maintaining and strengthening one's own health. The components of readiness of future social educators for health-preserving activity in special general educational institutions are presented: motivational-

value (ability of the student to motivate him/herself to acquire the necessary professional knowledge, skills and abilities and the formation of competence in social work / pedagogy for the implementation of health technologies), cognitive (system of general professional knowledge about the essence, purpose, principles, tasks, methods and technologies of social work and their comprehension, assignment and application in the process of solving professional tasks; integrated subject knowledge about the specifics of social work with children with developmental disabilities and methodological knowledge; methodological knowledge on the use of technologies of social work for children with developmental disabilities) and activity (skills and abilities to implement the principles of health preservation in professional activities; planning, organization and implementation of health technologies with children with mental and physical disabilities, evaluation of their effectiveness; create and maintain a positive psychological climate in the children's team; to develop communication skills, to form a culture of health care and social culture of students; identify specific goals of intervention and implement them taking into account the age and individual characteristics of students and using a creative approach; provide first aid). The semantic characteristic of each criteria is given. The article considers the issue of assessing the formation of readiness for activity. To do this, the criteria for the formation of readiness of future social educators for health activities in special educational institutions (motivational-axiological, knowledge, activity-practical), painted according to the relevant indicators, and three levels of readiness (productive, sufficient, reproductive). The content is given for each level.

Key words: *readiness for health activities, special secondary schools, components of readiness, criteria, indicators and levels of readiness for professional activity.*

Постановка проблеми. Професійне становлення сучасного фахівця є складним процесом, що обумовлено викликами та потребами суспільства. На сьогодні українське суспільство потребує, як стверджує О.Г. Карпенко, висококваліфікованих спеціалістів соціальної роботи. Особливо ринок праці потребує фахівців, які б могли професійно здійснювати роботу з діагностики і прогнозування соціальних процесів, надавати профілактичну, соціально-терапевтичну, психологічну, педагогічну і правову допомогу різним категоріям населення. Це значною мірою пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в нашій країні тільки з середини 90-х років і пов'язана із значними труднощами, які зумовлені насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців для соціальної сфери (Карпенко О.Г., 2007: 63). Також слід зазначити, що успішність на ринку праці залежить не тільки від тієї освіти, яку отримали випускники закладів вищої освіти, тобто сукупності знань, умінь і навичок, а й від наявних у них здібностей та здатностей, які забезпечують успішне спілкування з людьми та вплив на них, захист та відстоювання своєї думки, знаходження і генерування нової інформації та ін. Усі ці здатності зумовлені такою характеристикою молодого фахівця, зокрема соціального педагога, як готовність до професійної діяльності.

Підготовка студентів у закладах вищої освіти, особливо майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах реалізується у їх готовності до реалізації здоров'язберігаючих технологій.

Аналіз наявних сучасних досліджень проблеми. Різні аспекти готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності розглядали такі вчені, як Т.А. Голубенко, Н. Горішна, І.А. Зимня, О.Г. Карпенко, А.Й. Капська, А. Мудрик, О.В. Плахотнік, К.В. Рейда, Р.Д. Санжаєва, Н.А. Сейко, Г.І. Слозанська, С.А. Товщик, О.І. Тополь, Т.Ф. Яркіна та інші. Однак у працях цих авторів недостатньо висвітленні питання готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності саме у спеціальних загальноосвітніх закладах. Саме тому важливим є дослідження компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах.

Метою статті є визначення та обґрунтування структурних компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах» ми тлумачимо як інтегральну характеристику особистості, що характеризує його здатність до здійснення діяльності, спрямованої на збереження здоров'я учнів з психофізичними порушеннями в освітньому процесі та формування у них навичок збереження і зміцнення власного здоров'я.

Результати аналізу літератури дозволяють стверджувати, що вчені по-різному визначають і структуру професійної готовності фахівця. Автор А. Книш у структурі особистісної готовності до діяльності виокремлює такі компоненти: операційний (знання, вміння та навички, що є необхідними для забезпечення якісного виконання професійно важливих завдань); особистісний

(особистісні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності); емоційний (специфіка емоційного ставлення до професії); професійний (глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності та рівень професійної ідентичності) (Книш, 2014: 85).

Виходячи з цього структуру готовності до соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах розглядають як сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів, які взаємообумовлені та пов´язані між собою (рис. 1).

Рис. 1. Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах

Беручи за основу особливості компетентнісного підходу, аналіз основних категорій дослідження (здоров'я, здоров'язберігаючі технології, діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з особливими освітніми потребами, спеціальні загальноосвітні заклади), урахування вимог, що висуваються до фахівця із соціально-педагогічної діяльності, дозволив нам виділити наступні змістові характеристики кожного з цих компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності соціального педагога до здоров'язберігаючої діяльності характеризує здатність студента мотивувати себе на набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок та формування компетентності у питаннях соціальної роботи/педагогіки з реалізації здоров'язберігаючих технологій. Даний компонент ми розглядаємо як основний (базовий) для формування інших, зважаючи на те, що цінності визначають спрямованість та регулюють діяльність фахівця, надають їх морально-етичного наповнення, а мотиви стимулюють та мобілізують її до прояву активності у сфері збереження фізичного, психічного, соціального здоров'я як однієї з ключових цінностей. включає в себе систему цінностей, ідеалів, що мотивують його до здійснення здоров'язберігаючої діяльності та формують позитивне ставлення до неї. Цінності та мотиви також розглядають як ресурс, який сприяє або перешкоджає розвитку, у тому числі й професійному, в обраній сфері чи напрямі (Панькова та ін., 2016: 67).

На думку Т.А. Голубенко, цілеспрямована робота з формування мотиваційно-ціннісного має бути основною складовою процесу навчання, оскільки вона забезпечує усвідомлений характер постановки особистих цілей, та регулювання студентами власної навчально-пізнавальної діяльності (Голубенко, 2013: 78).

В свою чергу мотиваційну складову як необхідний елемент успішної професіоналізації фахівця з соціальної роботи виділяє О.І. Тополь, зазначаючи, що вона зумовлює професійну придатність до практичної роботи (Тополь, 2011: 69).

Сутнісними характеристиками мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах ми виділяємо: пріоритет здоров'я як особистісної, професійної та загальнолюдської цінності; спрямування на здоровий спосіб життя; сформованість позитивного ставлення до здоров'язберігаючої діяльності; прагнення до збагачення власних знань про здоров'я та здоров'язберігаючі технології; наявність позитивної мотивації до навчання дітей з порушеннями у розвитку та інвалідністю; здатність до самостійного опанування знаннями у сфері здоров'язбереження у професійній діяльності; наявність активної позиції щодо організації класних, позакласних та позашкільних заходів щодо популяризації та навчання навичкам здорового способу життя; сформованість особистісних якостей, необхідних для здійснення здоров'язберігаючої діяльності з даною категорією дітей, таких як емпатійність, здатність до творчості, щирість, гнучкість, любов до дітей, толерантність, відповідальність тощо.

Когнітивний компонент готовності соціального педагога до здоров'язберігаючої діяльності включає у себе систему загальнопрофесійних знань щодо сутності, мети, принципів, завдань, методів та технологій соціальної роботи і їх осмислення, присвоєння і застосування в процесі вирішення професійних завдань; інтегровано-предметних знань про специфіку соціальної роботи з дітьми з порушеннями у розвитку та інвалідністю; методичних знань про застосування технологій соціальної роботи з дітей з порушеннями

у розвитку. Ці знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не лише як інформація, але і як уявлення людини про світ, здобуте власним досвідом та представлене його розумінням. Даний компонент є основою для подальшої практичної діяльності фахівця, забезпечує можливість усвідомленого визначення цілей професійної діяльності та їх досягнення.

На думку А. Кадушіна соціальний педагог у своїй практичній діяльності повинен використовувати п'ять рівнів знань: 1.Загальні знання у сфері соціальної роботи: політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути; людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві; методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади. 2. Знання із окремих галузей соціальної роботи (наприклад, соціальна робота в закладах освіти або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності. 3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію. 4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство. 5. Знання про типові особливості встановлення контакту (Kadushin, 1959: 39).

Сутнісними характеристиками когнітивного компоненту є: розуміння місця і значення здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності, їх основні характеристики та особливості застосування; функцій та механізмів взаємодії учасників освітнього процесу щодо реалізації здоров'язбережуючої діяльності в умовах спеціального закладу освіти; знання чинників, які впливають на здоров'я та здоровий спосіб життя, способи підтримки здоров'я, взаємозв'язок фізичного, психічного та соціального здоров'я, особливості фізичного і психічного розвитку дітей з порушеннями у розвитку, організації освітнього процесу з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог та вимог безпеки для життєдіяльності учнів (облаштування навчальних приміщень, нормативне навантаження учнів, гігієну навчальної та ігрової діяльності, організацію режиму праці та відпочинку тощо), основних підходів, методів і прийомів профілактики шкідливої і/або ризикової поведінки дітей, особливостей їх реалізації в умовах спеціальних загальноосвітніх закладів.

Діяльнісний компонент готовності соціального педагога до здоров'язберігаючої діяльності визначає здатність застосовувати набуті знання і вміння на практиці. Його основу складають: уміння та навички реалізації принципів здоров'язбереження у професійній діяльності; планування, організації та реалізації технологій здоров'язбереження з дітьми з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку, оцінки їх ефективності; створювати і підтримувати позитивний психологічний клімат у дитячому колективі; розвивати комунікативні навички, формувати культуру здоров'язбереження та соціальну культуру учнів; визначати конкретні цілі втручання та реалізувати їх з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів та із застосуванням творчого підходу; надавати першу медичну допомогу; проводити дослідження, що стосуються різних аспектів здоров'язбереження учнів з порушеннями психофізичного розвитку; активна участь фахівця у діяльності, спрямованій на збереження та зміцнення як власного здоров'я, так і усіх учасників освітнього процесу.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями початкових класів спеціальних загальноосвітніх закладів значною мірою залежить від визначення їх рівневої характеристики. Рівень готовності встановлюють (згідно з визначеними критеріями) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище і на цій підставі дати йому оцінку. Також критерій розглядають як ознаку, за якою класифікуються, контролюються (та одержують оцінки) явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації (Діденко, 2007: 219). Під терміном «критерій» (гр. kriterion – ознака для думки) в новому тлумачному словнику української мови розуміється ознака, за якою відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; узагальнений набір кількісних і якісних характеристик, які використовують для винесення судження щодо якості виконання завдання (Новий тлумачний словник, 2001: 276). Критерій – це мірило, на основі якого здійснюється оцінка (Перкатий, 2016: 4).

Критерії включать у себе сукупність показників. Так, дослідники Л. Бєдна, Л. Кизименко під показниками розуміють якісні та кількісні характеристики властивостей і станів соціальних об'єктів і процесів. Показники, в свою чергу, розглядаємо як засоби якісної та кількісної оцінки критеріїв (Батаршев, 2007: 86).

Критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями початкових класів спеціальних загальноосвітніх закладів характеризуються такими показниками:

– критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента – мотиваційно-аксіологічний,

показниками якого визначено: сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; прояв зацікавленості до обраної професії; позитивне ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності; розвиненість потреби у самовдосконаленні, позитивну мотивацію до опанування знаннями, вміннями та досвідом застосування здоров'язбережувальних технології у роботі з дітьми порушеннями психофізичного розвитку; визнання цінності здоров'я як пріоритетної.

– критерієм сформованості когнітивного компоненту – знаннєвий, показником якого є: наявність у здобувача системи професійно-орієнтованих знань, знань форм та методів соціально-педагогічної діяльності, необхідних для застосування здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями початкової школи з порушеннями психофізичного розвитку; оволодіння системою професійних та функціональних знань; здатність до навчання; дослідницькі вміння, базові загальні та ґрунтовні базові професійні знання, здатність породжувати нові ідеї;

– критерієм сформованості діяльнісного компоненту – діяльнісно-практичний, показниками якого визначено: здатність до застосування знань на практиці, здатність до організації, планування та розв'язання економічних проблем, прийняття рішень,володіння комунікативними й організаторськими уміннями; здатність застосовувати творчий підхід. Зазначимо, що вибір саме таких показників для діагностики сформованості діяльнісного компоненту був обумовлений неможливістю організації дослідження в умовах практичної діяльності його учасників – студентів ЗВО і тим, що саме комунікативні, організаторські творчі вміння є найважливішими предикторами успішної професійної діяльності соціального педагога (Пожидаєва, 2016: 67).

Виокремлення показників та критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації технологій здоров'язбереження у спеціальних освітніх закладах дозволило нам здійснити змістове наповнення трьох рівнів сформованості: продуктивний, достатній та репродуктивний.

Продуктивний рівень. Майбутні соціальні педагоги, яким притаманний продуктивний рівень готовності володіють всіма необхідними знаннями і уміннями, високим ступенем усвідомлення важливості та потреб майбутньої соціально-педагогічної діяльності. Ці знання, вміння та навички характеризується орієнтацією на цінність здоров'я, наявністю стійкої мотивації до збереження та зміцнення власного здоров'я та здоров'я інших, опанування професійно-орієнтованими знаннями і вміннями з цієї теми. Продуктивний рівень передбачає таку систему знань з реалізації технологій здоров'язбереження, яка є достатньо повною, а навчальна діяльність має пізнавально-пошуковий і творчий характер. При здійсненні комунікації враховують контекст взаємодії, вміють визначати ціль втручання, добирати оптимальний зміст, форми і методи діяльності, оцінювати їх результати та застосовувати інноваційні підходи.

Достатній рівень. Майбутні соціальні педагоги з достатнім рівнем готовності до реалізації технологій здоров'язбереження володіють більшістю знань і умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності та включають цінності здоров'я до власної системи цінностей, проте не на пріоритетних позиціях, не чітко виражену мотиваційно-ціннісну орієнтацію на збереження і зміцнення здоров'я, нестійкий інтерес до здобуття професійно-орієнтованих знань. Так, Достатній рівень готовності включає знання, необхідні для реалізації здоров'язбережувальних технологій не достатньо глибокі і не мають системного характеру, не відображають повною мірою розуміння особливостей роботи з дітьми з порушеннями у розвитку, навчальна діяльність має репродуктивний характер. Вміння налагоджувати комунікативну взаємодію сформоване, проте не у всіх ситуаціях професійного спілкування здійснюється диференційований підхід. При плануванні та прийнятті рішень щодо визначення мети, завдань та змісту здоров'язберігаючих технологій, оцінки їх ефективності виникає потреба у сторонній допомозі. Присутній творчий підхід до виконання діяльності, проте домінуючим є традиційний.

Репродуктивний рівень. Майбутні соціальні педагоги з репродуктивним рівнем готовності до реалізації технологій здоров'язбереження володіють мізерними знаннями і уміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності; характеризуються невизнанням цінності здоров'я як значимої, у них відсутня мотивації до здоров'язберігаючої діяльності та підвищення професійної компетентності у цій сфері. Їхні знання змісту, форм і методів організації діяльності з реалізації технологій здоров'язбереження та специфіки їх застосування з дітьми з порушеннями у розвитку є поверхневими та фрагментарними, а навчальна діяльність не є продуктивною. Комунікативні та організаційні вміння у таких студентів не розвинуті, планування, реалізація от оцінка результатів діяльності можливі лише під безпосереднім

стороннім контролем, творчий потенціал у них відсутній.

Основою для ефективної здоров'язбережувальної діяльності соціальних педагогів у роботі з учнями з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальних закладів освіти має бути цілісне формування готовності у майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності.

Висновок. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах є актуальної проблемою сучасної теорії і практики. Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах включають в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти, які відображають мотиви, загально-професійні знання та уміння, а також особистісні якості майбутнього соціального педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kadushin A. The knowledge base of social work. *Kahn A. Issues in American Social Work*. N.Y.: Columbia University Press, 1959. Str. 39-79
2. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
3. Голубенко Т.О. Особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. URL : http://oaji.net/articles/365-1393341244.pdf
4. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів прикордонників. *Вища освіта України.* 2007. С. 218-223.
5. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект: Монографія. URL: http://ww.disser.com.ua/content/349640.html
6. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. № 1. С. 84-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_1_10
7. Новий тлумачний словник української мови. / укладачі В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2001. Т. 1: А-К. 928 с.
8. Панькова, О. В., Панькова, О. В., Касперович, О. Ю., Касперович, А. Ю., Іщенко, О. В., & Ищенко, А. В. Ресурсний потенціал волонтерського руху українського суспільства: дослідницька розвідка. *Український соціум.* 2016. № 1(56). С. 65-74.
9. Перкатий Р. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів національної поліції. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2016. Вип. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Vnadped_2016_6_10 (Педагогіка).
10. Пожидаєва О.В. Складові професійної характеристики соціального педагога. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2016. 1 (2). С. 66 - 72.
11. Тополь О.І. Здоров'язберігаюча компетентність як складова професіоналізму соціального працівника. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/484/1/Topol.pdf

REFERENCES

1. Kadushin A. (1959). The knowledge base of social work. Kahn A. Issues in American Social Work. N.Y.: Columbia University Press,. 39-79 [in English]
2. Batarshev A. V., Alekseeva Y. Yu., Maiorova E. V. (2007). Dyahnostyka professyonalno vazhnykh kachestv [Diagnosis of professionally important qualities]. SPb.: Pyter. [in Russian]
3. Holubenko T.O. Osoblyvosti protsesu formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do patronazhnoi roboty z liudmy pokhyloho viku [Features of the process of forming the readiness of future social workers for patronage work with the elderly]. URL : http://oaji.net/articles/365-1393341244.pdf [in Ukrainian]
4. Didenko O. V. (2007). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tvorchosti yak profesiinoi yakosti u maibutnikh ofitseriv prykordonnykiv [Criteria, indicators and levels of creativity as a professional quality for future border guards]. Vyshcha osvita Ukrainy. 218-223. [in Ukrainian]
5. Karpenko O.H. Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoi osvity: naukovo-metodychnyi ta orhanizatsiino-tekhnolohichnyi aspekt: Monohrafiia. [Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoi osvity: naukovo-metodychnyi ta orhanizatsiino-tekhnolohichnyi aspekt: Monohrafiia]. URL: http://ww.disser.com.ua/content/349640.html. [in Ukrainian]
6. Knysh A. Ye. (2014). Struktura osobystisnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv-treneriv. [The structure of personal readiness for professional activity of future psychologists-coaches]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. № 1. 84-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_1_10 [in Ukrainian]
7. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] / ukladachi V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. Kyiv: Akonit, 2001. T.1: A-K. [in Ukrainian]
8. Pankova, O. V., Pankova, O. V., Kasperovych, O. Yu., Kasperovych, A. Yu., Ishchenko, O. V., & Yshchenko, A. V. (2016). Resursnyi potentsial volonterskoho rukhu ukrainskoho suspilstva: doslidnytska rozvidka. [Resource potential of the volunteer movement of Ukrainian society: research intelligence]. Ukrainskyi sotsium. № 1(56). 65-74. [in Ukrainian]

9. Perkatyi R. (2016). Obgruntuvannia kryteriiv, pokaznykiv ta rivniv sformovanosti samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv natsionalnoi politsii. [Substantiation of criteria, indicators and levels of formation of self-educational competence of future officers of the national police]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Vyp. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Vnadped_2016_6_10. [in Ukrainian]

10. Pozhydaieva O.V. (2016). Skladovi profesiinoi kharakterystyky sotsialnoho pedahoha. [Components of the professional characteristics of a social educator]. Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka. 1 (2). 66–72. [in Ukrainian]

11. Topol O.I. Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak skladova profesionalizmu sotsialnoho pratsivnyka. [Healthy competence as a component of a professional worker's professionalism]. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/484/1/Topol.pdf. [in Ukrainian]

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Тетяна ШИНКАР. Дефінітивний аналіз організаційно-змістових засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (20–30-ті роки XX століття)……4

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Гаяне АРУТЮНЯН. Національно-стильові аспекти дослідження оперного образу……12

Анна БІЛИК, Руслана ТКАЧЕНКО. Сучасне мистецтво крізь призму артринку……19

Оксана БОБЕЧКО. Творчо-виконавська діяльність дуету бандуристок «Берегиня» в контексті розвитку сучасного ансамблевого виконавства на бандурі……24

Antonina DUBRIVNA. Abstraction in the fine arts: exploration of Odessa……31

Оксана ЗАХАРОВА. Пребывание дипломатов Германии и Италии в Москве (1920–1930-е гг): протокольные и культурные аспекты……36

Євген КЕМЕНЧЕДЖИ. Запорізьке музичне училище в мистецькому просторі XX – початку XXI ст.: минуле та сучасність……43

Віталій КОЗІНЧУК. Жанровий канон в іконографічному мистецтві (на основі праць Г. К. Вагнера)……52

Зінаїда КОСИЦЬКА. Вирізки з паперу єврейських та кримськотатарських майстрів України……57

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Tetiana BILETSKA, Yevheniia NIKIFOROVA, Elizaveta GALITSKA. Intertextuality of perfume and cosmetic names……66

Oksana BORYSOVYCH. Metonymic and metaphorical use of proper names in book reviews……74

Ігор ВАСИЛИШИН. Образ Рільке у творчості Богдана Кравціва……79

Tomash VRABEL. The history of establishment of translation studies as an interdisciplinary science……86

Ірина ГАВРИЛОВА. Фразеологізми німецької мови з національно-культурним компонентом……92

Людмила ГРИЖАК, Маріанна МАКОВІЙЧУК. Концептуальні метафори сучасного англомовного пісеннного дискурсу……99

Наталія ГРОНА, Тетяна ДОРОЖКО, Ярослава НЕДАШКІВСЬКА. Постмодерністський дискурс роману Ю. Винничука «Аптекар»: танатологічний аспект……106

Світлана ЖУРАВЛЬОВА. Славослів'я Рафаїлу: поетичні панегірики на честь митрополита Рафаїла Заборовського з «Hortus poēticus» Митрофана Довгалевського……112

Тетяна ЗАДКО, Анастасія ПРИСТАШ. Функціональні особливості використання єгипетського діалекту в офіційному мовленні (на матеріалі промов президента Абдель Фаттаха Ас-Сісі)……121

Nataliia ZADORIZHNA. Prosodic variation of speech in a Victorian novel……127

Ольга КИРИЛЮК. Мовна агресія розважальних телешоу як спосіб ведення інформаційної війни……132

Оксана КОВТУН, Олеся БОЙВАН. Займенники в англійській та українській мовах: порівняльний аспект……141

Катерина КРАСНИЦЬКА, Неля СТЕПАНЮК, Наталя ДОЛУСОВА. Глобальне явище *CORONAVIRUS* як новий концепт в англомовній лінгвокогнітивній картині світу……148

ПЕДАГОГІКА

Тетяна БАКУМЕНКО. Творчий саморозвиток та самореалізація
як процес формування особистості майбутнього вихователя……**154**

Ірина БЕРЕЗНЕВА. Роль викладача ВВНЗ у вирішенні проблеми формування мотивації
в процесі вивчення іноземної мови……**160**

Марія БУСЬКО. Особливості мовних програм для іммігрантів
у системі освіти дорослих Канади……**165**

Тетяна ГОРОХІВСЬКА. Неперервність як педагогічна умова розвитку
професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти……**171**

Anna GRYZHENKO. General aspects of teaching English
at higher educational establishments in modern conditions……**177**

Жанна ДАВИДОВА. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності
іноземних здобувачів освіти медичних спеціальностей……**183**

Зоя ДМИТРУК. Концептуальна складова частина моделі управління процесом позиціонування
закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг……**190**

Наталія ДОБРОВОЛЬСЬКА. Технологія перевернутого навчання
у вищій школі в умовах карантину……**198**

Андрій ЗАБЛОЦЬКИЙ. Педагогічні умови професійної підготовки
майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах опіки……**203**

Наталія ІЛІНІЦЬКА. Критерії та показники диференціації фахової підготовки
в майбутніх учителів музичного мистецтва……**208**

Олена ІОНОВА, Світлана ЛУПАРЕНКО, Юлія ЛАХМОТОВА.
Музичне виховання у вищих педагогічних навчальних закладах Китаю (1904–1949)……**212**

Маріанна КНЯЗЯН. Теоретичні засади та методи формування комунікативної компетентності
іноземних студентів в університетах будівництва та архітектури……**217**

Marta KOZAK, Tereza KŁYMUS, Olha HERUS. Problemy rozwoju organizacji
w dziedzinie nadania usług socjalnych osobom niepełnosprawnym……**223**

Тетяна КОРОЛЬ. Особистісно-діяльнісний підхід до контролю
в навчанні перекладу майбутніх філологів крізь призму сучасних досліджень……**231**

Людмила КРУГЛЕНКО. Тезаурус полікультурної освіти:
проблеми формування у вітчизняному науковому дискурсі……**237**

Сніжана КУБРАК. Іноземна мова і сучасні засоби масової комунікації……**242**

Ірина КУЗАВА. Розвиток музично-творчих здібностей дошкільників
із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності……**248**

Іван КУНДЕРЕНКО. Протестантські духовні заклади вищої освіти
як невід'ємна частина освітнього простору України……**254**

Наталія ПИЛЮК. Структура готовності майбутніх соціальних педагогів
до здоров'язберігаючої діяльності в спеціальних загальноосвітніх закладах……**263**

CONTENTS

HISTORY

Tetiana SHYNKAR. Definitive analysis of organizational and content principles of methodical work in preschool educational institutions of Ukraine (20–30^{s} of the XXST century)……4

ART STUDIES

Gayane ARUTYUNYAN. National style aspects of the study of the opera image……12

Anna BILYK, Ruslana TKACHENKO. Contemporary art through the prism of the art market……19

Oksana BOBECHKO. Creative and performing activities of the Berehynia bandura duet in the context of the development of modern ensemble bandura playing……24

Antonina DUBRIVNA. Abstraction in the fine arts: exploration of Odessa……31

Oksana ZAKHAROVA. Stay of German and Italian diplomats in Moscow (1920–1930s): protocol and cultural aspects……36

Ievgen KEMENCHEDZHY. Zaporizhia music school in the art space XX – early XXI centuries: background and our time……43

Vitalii KOZINCHUK. Genre canon in iconographic art (based on the works of G. K Vagner)……52

Zinaida KOSYTSKA. Paper-cutting art pieces of Jewish and Crimean Tatar masters of Ukraine……57

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Tetiana BILETSKA, Yevheniia NIKIFOROVA, Elizaveta GALITSKA. Intertextuality of perfume and cosmetic names……66

Oksana BORYSOVYCH. Metonymic and metaphorical use of proper names in book reviews……74

Igor VASYLYSHYN. The image of Rilke in the works of Bohdan Kravtsiv……79

Tomash VRABEL. The history of establishment of translation studies as an interdisciplinary science……86

Iryna HAVRYLOVA. German phraseologies with the component of names of monetary units……92

Liudmyla HRYZHAK, Marianna MAKOVIICHUK. Conceptual metaphors in modern English songs……99

Nataliya HRONA, Tetiana DOROZHKO, Yaroslava NEDASHKIVSKA. The novel "Pharmacy" by Yuriy Vynnychuk: thanatological aspect……106

Svitlana ZHURAVLIOVA. Rafail's glorifications: poetic panegirics in honor of metropolitan Rafail Zaborovskyi from "Hortus poēticus" by Mytrofan Dovhalevskyi……112

Tetiana ZADKO, Anastasia PRYSTASH. Functional peculiarities of use of the Egyptian dialect in official speech (on the material of speeches by Egyptian president Abdel Fattah El-Sisi)……121

Наталія ЗАДОРІЖНА. Просодична варіативність мовлення у вікторіанському романі……127

Olha KYRYLIUK. Language aggression of entertainment TV shows as means of waging information warfare……132

Oksana KOVTUN, Olesia BOIVAN. Pronouns in English and Ukrainian languages: a comparative aspect……141

Kateryna KRASNYTSKA, Nelia STEPANYUK, Natalya DOLUSOVA. Global phenomenon *CORONAVIRUS* as a new concept in the English-speaking linguo-cognitive picture of the world……148

PEDAGOGY

Tetyana BAKUMENKO. Creative self-development and self-realization as a process of forming the personality of a future educator……154

Irina BEREZNEVA. The role of higher education teacher in solving the problem of motivation formation while studying a foreign language……**160**

Mariia BUSKO. Some peculiarities of language programmes for immigrants in the system of adult education in Canada……**165**

Tetiana HOROKHIVSKA. Continuity as a pedagogical condition for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities……**171**

Anna GRYZHENKO. General aspects of teaching English at higher educational establishments in modern conditions……**177**

Zhanna DAVYDOVA. Pedagogical conditions of information competence formation for international medical students……**183**

Zoya DMYTRUK. Conceptual component of the management model positioning process general secondary education institution in the regional market of educational services……**190**

Natalya DOBROVOLSKA. Technology of the inverted studies is at higher school in the conditions of quarantine……**198**

Andriy ZABLOTSKIY. Pedagogical conditions of professional training of future social workers to work in alternative forms of state care……**203**

Nataliia ILINITSKA. Criteria and indicators of differentiation of professional training for future teachers of music art……**208**

Olena IONOVA, Svetlana LUPARENKO, Yuliia LAKHMOTOVA. Music education in higher pedagogical educational institutions of China (1905–1949)……**212**

Marianna KNIAZIAN. Theoretical basis and methods to form the foreign students' communicative competence in universities of civil engineering and architecture……**217**

Marta KOZAK, Tereza KLYMUS, Olha HERUS. Problems in development of an organization in the field of providing social services for people with disability……**223**

Tetiana KOROL. Personality-and-activity-based approach to the assessment realization in prospective philologists' translation training through the lens of current research……**231**

Lyudmyla KRUHLENKO. Thesaurus of polycultural education: problems of formation in domestic scientific discourse……**237**

Snizhana KUBRAK. Foreign languages and modern mass media……**242**

Irina KUZAVA. Development of musical and creative abilities of preschoolers with delay of mental development in game activity……**248**

Ivan KUNDERENKO. Protestant "faith-based" higher education institutions as integral part of Ukrainian educational sphere……**254**

Natalia PYLIUK. Structure of future social teachers preparedness for health activities in special general educational institutions……**263**

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 32. ТОМ 1
ISSUE 32. VOLUME 1

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 10.09.2020 р. Підписано до друку 02.10.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 31,16. Зам. № 1020/265. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.